

# **Utdanningsambisjoner blant norskpakistanere**

*Hvordan virker sosial bakgrunn inn?*

**Cathrine Wisløff**

Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

**UNIVERSITETET I OSLO**

**HØST 2008**



## Forord

Da er tiden kommet for å avslutte sosiologistudiene ved Universitetet i Oslo, og jeg vil i den anledning rette en takk til flere som har hjulpet og støttet meg gjennom denne tiden, og spesielt i arbeidet med denne oppgaven. Jeg vil først og fremst takke min svært dyktige og forståelsesfulle hovedveileder Mariann Stærkebye Leirvik for hennes engasjement og gode innspill til denne oppgaven. Alle de grundige tilbakemeldingene har vært til stor hjelp. Jeg vil også rette en takk til biveileder Jon Rogstad for et helhetlig blikk, tålmodighet og god støtte. Takk også til ledere ved utvalgte fritidsklubber, og rådgivere og rektorer ved videregående skoler som har ønsket meg og prosjektet velkommen. Jeg er samtidig svært takknemlig for informantene som ønsket å være med. Uten dere hadde jeg ikke klart det.

Min kjære bror Christian og min svigerinne Anne Line fortjener en stor takk for at dere har gitt meg inspirasjon gjennom studietiden, og ikke minst presentert meg for studiet sosiologi. Det har betydd mye for meg å kunne studere noe jeg virkelig interesserer meg for. Ellers vil jeg også takke Andreas og Vibeke for at de har vært til god hjelp i forhold til intervjuene. Takk også til mamma og pappa for deres interesse og fruktbare samtaler. Dere har hatt troen på meg hele tiden. Sosiologjentene skal også ha en spesiell takk for samholdet og de lange, gode og nødvendige pausene. Jeg vil også rette en takk til andre som har kommet med råd og tips underveis i prosessen.

I arbeidet på slutten av oppgaven vil jeg også rette en takk til Ove Haugland Jakobsen for korrekturlesing og gode diskusjoner, og Jon Aasen for oppmuntring og uvurderlig støtte.

Cathrine Wisløff

## Sammendrag

I denne oppgaven vil jeg studere hvilke mekanismer som er tilstede når sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistanske ungdommer. I forsøket på å gjøre dette, tar jeg utgangspunkt i de tre teoriene som er blitt brukt til å forklare slike mekanismer hos majoriteten; verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori. Statistikk har vist at blant majoriteten i Norge, er sosial bakgrunn av stor betydning for ens utdanningsoppnåelse, da de som kommer fra høyere sosiale lag ofte tar høyere utdanning enn de som kommer fra lavere sosiale lag (Jørgensen 2000:25). De siste tiårene har det derimot blitt viktig ikke bare å se på majoriteten, men også Norges minoritetsgrupper, da andelen innvandrere har økt betraktelig. Det viser seg at sosial bakgrunn også har mye å si for innvandrerbefolkningens utdanningsoppnåelse, selv om det ikke har like mye å si som for majoriteten (Fekjær 2007:156-157). Dette gjelder blant annet norskpakistanere. Sosial bakgrunn har mer å si for deres utdanningsoppnåelse enn for flere andre grupper. Det er derimot gjort lite forskning på *hvordan* sosial bakgrunn påvirker minoritetenes utdanningsoppnåelse. Derfor vil det være relevant å ta utgangspunkt i teoriene som er relevante for majoriteten. Selv om disse teoriene kan være vel egnet til å forklare forskjeller i utdanningsoppnåelse blant majoriteten trenger de ikke nødvendigvis også å gjelde for ulike minoritetsgrupper.

For å belyse dette har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsdesign, der jeg har intervjuet syv norskpakistanske ungdommer i Oslo. I intervjuene har jeg prøvd å fange opp hvordan deres sosiale bakgrunn har påvirket deres utdanningsambisjoner, eventuelt om faktorer som skyldes deres etniske bakgrunn eller foreldrenes migrasjon har hatt en innvirkning på disse mekanismene. I analysen av det empiriske materialet kommer det frem at ulike trekk ved de tre teoriene ser ut til å gjøre seg gjeldende som forklaringer. Både for de informantene som kan knyttes til verdi- og kulturteori ser det derimot ut til at andre faktorer, som skyldes deres bakgrunn fra Pakistan, og foreldrenes migrasjon er med på å påvirke hvordan sosial bakgrunn virker inn. Teoriene må derfor tilpasses det materialet jeg har, og kan ikke brukes på samme måte som for majoriteten. Sosial posisjonsteori på den annen side ser ut til å være mer egnet som forklaring enn de andre, siden den ikke må tilpasses i forhold til deres etniske bakgrunn i like stor grad som de andre teoriene.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>Forord.....</b>	<b>iii</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>iv</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>v</b>
<b>Kapittel 1: Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Innledning og tema for oppgaven. ....	1
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Begrepsavklaring .....	4
1.4 Avgrensning.....	5
1.5 Oppgavens struktur. ....	6
<b>KAPITTEL 2: Tidligere forskning og oppgavens teoretiske utgangspunkt.....</b>	<b>8</b>
2.1 Hvordan påvirker sosial bakgrunn utdanningsvalg hos majoriteten? .....	8
2.2 Trukket forfra eller dyttet bakfra? .....	9
2.3 Verditeori.....	10
2.4 Kulturteori.....	14
2.5 Sosial posisjonsteori .....	17
2.5.1 Forholdet mellom sosial posisjonsteori og rasjonell valgteori .....	19
2.5.2 Utvidet forståelse av rasjonelle valg .....	20
2.6 Teorienes relevans i oppgaven .....	21
<b>KAPITTEL 3: Metode og etiske betraktninger .....</b>	<b>23</b>
3.1 Forskningsdesign.....	23
3.2 Utvalget .....	24
3.2.1 Overførbarhet.....	26
3.3 Mine intervjuerfaringer og refleksjoner .....	26
3.4 Forhold som kan ha påvirket intervjusituasjonen og informantenes åpenhet.....	27
3.4.1 Betydningen av forskerens kjønn .....	28
3.4.2 Informanten tok med en venn .....	28
3.5 Kategorisering og bearbeiding av materialet .....	29
3.6 Forholdet mellom teori og empiri.....	30
3.7 Etiske betraktninger .....	31
3.7.1 Informert samtykke.....	31
3.7.2 Konfidensialitet.....	32
3.7.3 Mulige konsekvenser for informantene .....	33

<b>Kapittel 4: Informantenes sosiale bakgrunn .....</b>	<b>34</b>
4.1 Informantenes utdanningsambisjoner .....	34
4.2 Informantenes sosiale bakgrunn i Norge .....	35
4.2.1 Foreldrenes utdanning .....	35
4.2.2 Foreldrenes yrkesstatus.....	36
4.2.3 Foreldrenes økonomiske situasjon.....	36
4.3 Sosial status i Pakistan.....	37
4.4 Oversikt over informantene .....	38
 <b>Kapittel 5: På hvilken måte kan verditeorien brukes for å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistanske ungdommer?</b>	 <b>40</b>
5.1 Ungdom som vil ut og tjene penger .....	40
5.2 Utdanning kommer foran alt .....	41
5.3 Betydningen av foreldrenes forventninger .....	42
5.4 Takknemlighetskultur .....	48
5.5 En form for motskolekultur .....	53
5.6 Hovedfunn .....	57
 <b>Kapittel 6: På hvilken måte kan kulturteorien brukes til å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistanske ungdommer?</b>	 <b>59</b>
6.1 Forskjeller i kulturelle ressurser. ....	59
6.2 Mangel på norsk kulturell kapital.....	62
6.3 Kulturell kapital som engasjement og faglig interesse .....	67
6.4 Hovedfunn .....	69
 <b>Kapittel 7: På hvilken måte kan sosial posisjonsteori brukes til å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistanske ungdommer?</b>	 <b>71</b>
7.1 Sosial status som inntektsnivå og yrkesstatus. ....	71
7.2 Et ønske om å gjøre det bedre enn sine foreldre .....	73
7.3 I konkurranse med far.....	77
7.3.1 Ikke så rasjonell likevel? .....	79
7.4 Hovedfunn .....	80
 <b>Kapittel 8: Oppsummerende drøfting og avslutning .....</b>	<b>81</b>
8.1 Empiriens implikasjoner for det teoretiske utgangspunktet.....	81

8.1.1 Verditeori og rasjonell handling .....	82
8.1.2 Kulturteori og rasjonell handling.....	84
8.1.3 Ulike aspekter ved utdanningsvalg og ulike teorier.....	85
<b>8.2 Teorienes egnethet.....</b>	<b>86</b>
<b>8.3 Betydningen av etnisk bakgrunn og foreldrenes migrasjon.....</b>	<b>87</b>
<b>8.4 Avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>89</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>91</b>
<b>VEDLEGG 1.....</b>	<b>95</b>
<b>VEDLEGG 2.....</b>	<b>102</b>

## Kapittel 1: Innledning

### 1.1 Innledning og tema for oppgaven.

I de senere årene har andelen som valgt å ta høyere utdanning i Norge økt betraktelig. Hansen og Mastekaasa (2003:69-70) viser at fra 1980 til 2000 har andelen kvinner i høyere utdanning økt med det tredoble og med omtrent like mye blant menn. Likevel er det ikke alle lag i samfunnet som i like stor grad velger å ta høyere utdanning. Ser en på statistiske undersøkelser av hvem som studerer, finner en at de som har foreldre med høyt utdanningsnivå i større grad er representert i høyere utdanning enn de som har foreldre med lavere utdanningsnivå (Jørgensen 2000:25). Eksempelvis var andelen for de som har foreldre med lang høyere utdanning, i 1997, på 83 prosentpoeng, mens for de med foreldre på videregående nivå var prosentandelen 37, og for de med grunnskole, kun 17 prosentpoeng (Jørgensen 2000:25). Det er altså klare tendenser til at utdanningsnivået til majoriteten i Norge i stor grad varierer med foreldrenes utdanningsnivå. Blant minoriteter i Norge har derimot ikke sosial bakgrunn fullt så mye å si for ens utdanningsvalg (Fekjær 2007:382). Men for enkelte minoritetsgrupper betyr sosial bakgrunn nesten like mye som for majoriteten. Dette gjelder blant annet for både etterkommerne av innvandrere med pakistansk bakgrunn og indisk bakgrunn (Fekjær 2007:156-157). Selv om sosial bakgrunn her har mindre å si enn for majoritetens utdanningsvalg, ser sosial bakgrunn ut til å bety mye for hvor lang utdanning disse etterkommerne tar. Med sosial bakgrunn menes i denne oppgaven foreldrenes utdanning, yrke og inntekt.

Det har i lang tid blitt forsket på hvilke mekanismer som beskriver *hvordan* denne sosiale bakgrunnen påvirker folks utdanningsoppnåelse, og det er beskrevet mange prosesser. Boudon (1974) presenterte disse mekanismene som tre ulike teorier for å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsoppnåelse blant majoriteten. Disse er verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori. De er mye brukt som forklaringer i Norge så vel som i England og USA, og de representerer ulike mekanismer som er til stede når sosial bakgrunn påvirker utdanningsoppnåelse. Verditeorien tar utgangspunkt i at det finnes verdiforskjeller mellom ulike sosiale lag som i stor grad kan forklare utdanningsulikheten. Kulturteorien vektlegger forskjeller i kulturelle ressurser som det avgjørende for utdanningsvalg, og sosial posisjonsteorien går ut fra at alle vurderer de mulige alternativene delvis rasjonelt ut fra hvilken sosial status de har, og velger den utdanningen som fører med seg flest fordeler og færrest ulemper



hovedsakelig økonomisk, men også sosialt og kulturelt (Boudon 1974:22-23, 30). Sistnevnte teori kan knyttes til teorien om rasjonelle valg (TRV), men da TRV ikke går ut fra at en blir påvirket av sin sosiale bakgrunn, vil det heller ikke være denne teorien som vil være det teoretiske utgangspunktet for oppgaven. I analysen vil derimot teorien om rasjonelle valg trekkes inn eksplisitt. En mer detaljert oversikt over de tre teoriene vil gis senere i oppgaven.

Blant etniske minoriteter derimot, har det i mindre grad blitt forsket på hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsvalg, selv om det har blitt gjort forskning på hva som virker inn på utdanningsvalgene. En kan ikke uten videre overføre de forklaringene som er brukt for majoriteten til minoritetsgrupper, da de har en annen etnisk bakgrunn, og på grunn av foreldrenes migrasjon. Da sosial bakgrunn ikke betyr fullt like mye for noen minoritetsgrupper som for majoriteten, kan det bety at prosessen er noe annerledes for disse. Det vil likevel være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i de tre teoriene for å se på hvordan sosial bakgrunn påvirker deres utdanningsvalg (Fekjær 2007:39). Om de samme forklaringene som er lagt frem for majoriteten kan være egnet, eller om de må tilpasses for å kunne brukes på ulike minoritetsgrupper, eventuelt om andre forklaringer er mer egnet. Dette synes jeg virker spennende å se nærmere på, og denne studien vil derfor være et forsøk på å gå i dybden av dette. I denne oppgaven vil jeg belyse hvordan sosial bakgrunn virker inn på utdanningsambisjonene til en minoritetsgruppe, og vise mekanismene som er til stede i denne påvirkningen, med utgangspunkt i de tre teoriene som er brukt på majoriteten. Jeg vil altså "teste" teoriene kvalitativt, og se om de samme forklaringene er egnet til forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til en utvalgt gruppe minoritetsungdom. For å si noe om dette har jeg valgt å bruke dybdeintervjuer. Hvorfor jeg har gått fram på denne måten vil drøftes litt senere i oppgaven.

Av praktiske hensyn har jeg valgt å konsentrere meg om kun en minoritetsgruppe; norskpakistanere i Oslo. Norskpakistanere vil altså være den minoritetsgruppen jeg ønsker å ta utgangspunkt i. Ettersom jeg i denne studien tar for meg hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til en minoritetsgruppe, er det hensiktsmessig å velge en minoritetsgruppe der sosial bakgrunn har vist seg å være av betydning. Det er, som nevnt, tilfelle blant norskpakistanere, slik Fekjær har vist i sin doktorgradsavhandling (Fekjær 2007:157). Det vil også være hensiktsmessig å ta for seg noen som tilhører en stor innvandrergruppe i Norge. Dette fordi det vil være spesielt viktig å kunne forklare deres utdanningsoppnåelse, for deretter å ha

mulighet til å iverksette tiltak som kan øke deres andel i høyere utdanning. Både av innvandrerbefolkningen *i alt*, og av etterkommere av innvandrere er det flest med pakistansk bakgrunn som bor i Norge (Henriksen 2007:37, 39). Det vil derfor også av den grunn være viktig å se nærmere på hvordan sosial bakgrunn påvirker deres utdanningsambisjoner.

En slik studie vil være av sosiologisk interesse da det til tross for at mye forskning er gjort på utdanningsfeltet, fremdeles er viktige aspekter ved utdanningsvalg som krever mer oppmerksomhet. Det trengs større forståelse for hvordan ulikhet reproduseres, spesielt hos ulike minoritetsgrupper, da det er gjort mindre forskning på disse sammenlignet med majoriteten. Rent samfunnsmessig vil slike studier være relevante for å gi en større forståelse av hvilke mekanismer som er i spill når ulike minoritetsgrupper velger utdanning, slik at det kan iverksettes fremtidige tiltak for å bedre deres vilkår i utdanningssystemet i Norge.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven er som følger:

*På hvilke måter egner verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori seg for å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistanske ungdommer i Oslo?*

For å belyse denne problemstillingen ønsker jeg, som nevnt, å benytte meg av kvalitativ metode da jeg ser det som mest hensiktsmessig for å se hvilke mekanismer som er til stede. I kvalitative metoder er det vanlig å bruke en induktiv tilnærming, der en tar utgangspunkt i det empiriske materialet en har, og søker å utvikle teorier på bakgrunn av dette (Thagaard 2003:173). Min problemstilling, og mitt utgangspunkt for oppgaven har derimot vært mer deduktivt, i den forstand at jeg har ønsket å ”teste” teorier i det empiriske materialet. En slik tilnærming er mindre vanlig i kvalitativ metode da en slik tilnærming egner seg for å avkrefte og bekrefte hypoteser (Thagaard 2003:174). I og med at jeg ikke har nok materiale til å kunne generalisere, vil jeg heller ikke ha muligheten til å avkrefte eller bekrefte hypoteser slik en gjør i kvantitativ forskning. Det er heller ikke hensikten med oppgaven, da jeg i stedet ønsker å belyse hvilke mekanismer som er tilstede ut fra disse teoriene, og drøfte egnetheten av dem for mitt utvalg. Derfor vil teoriene legge sterkere føringer på hvordan en forstår mitt materiale

enn det vanligvis gjør i kvalitativ metode. Verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori vil her være ”brillene” jeg ser materialet gjennom, og dette farger igjen analysen av data.

Selv om mitt utgangspunkt har vært deduktivt, har det gjennom arbeidet med analysen ikke bare ført til en empirisk drøfting, men det har også ”presset” seg fram en mer teoretisk diskusjon på bakgrunn av empirien. Dette fordi det viste seg at de tre teoriene ikke fullt ut forklarer ulikhetene i utdanningsatferd blant mine informanter, og en mer teoretisk diskusjon kommer fram, litt i de tre første analysekapitlene, men mer eksplisitt i drøftingskapitlet på slutten av oppgaven. Da den empiriske drøftingen går ut på hvilke av de tre teoriene som er relevante for mitt materiale, og hvilke aspekter ved disse som er mest egnet som forklaring, vil den mer teoretiske diskusjonen gå på hvorvidt det er behov for å tilpasse teoriene for at de skal være mer eget til å forklare hvordan sosial bakgrunn virker inn. Den vil også gå i dybden på forholdet mellom de tre teoriene. Denne teoretiske drøftingen kan sees som et mer induktivt innslag, da jeg bruker empirien til å si noe om teoriene litt mer generelt. Likevel er ikke målet her å utvikle noen ny teori, slik den induktive måten går ut fra, men heller å bruke empirien for å belyse teorien nærmere. En slik blanding av en deduktiv og induktiv tilnærmingstype er hva Thagaard kaller en abduktiv fremgangsmåte (Thagaard 2003:174). Oppgaven min kan delvis sees i et slikt lys, da den både bruker teorien for å belyse empirien, men også bruker empirien til å belyse teorien. Likevel har oppgaven mer preg av å være på den deduktive siden, da målet er å ”teste” ut teoriene heller enn å utvikle nye teorier. Jeg vil ta for meg en mer inngående drøfting av forholdet mellom empiri og teori under metodekapitlet i denne oppgaven.

### 1.3 Begrepsavklaring

Tormod Øia bruker begrepet andregenerasjons innvandrere om personer som er født i Norge, av to foreldre som er født i utlandet (Øia 2005:14). Samme betegnelsen brukes også i stor grad av flere sosiologer og sosialantropologer om personer som er født i Norge med to utenlandsfødte foreldre. Et annet begrep som har blitt mer vanlig å bruke er *etterkommer*. Med dette begrepet fremstilles ikke ungdommene som innvandrere, men som etterkommere av innvandrere til Norge. På den måten blir ungdommene anerkjent for å ha blitt født og oppvokst i Norge, og skilles derfor mer eksplisitt fra ”innvandrerkategorien”. I denne oppgaven ønsker jeg å benytte meg av begrepet etterkommere som fellesbetegnelse når jeg skriver om personer som er født i Norge av to foreldre som er født i utlandet. I forhold til mine informanter vil jeg derimot benytte meg av begrepet norskpakistanere. Dette for å anerkjenne deres

tilhørighet til både Norge og Pakistan, noe blant annet Østberg (2003) også tok hensyn til i sin beskrivelse av muslimer i Norge. Disse ungdommene er ikke innvandrere, men barn av innvandrere. Flere oppfatter derfor også Norge som deres opprinnelsesland, og Pakistan som foreldrenes hjemland. Viktigheten av å anerkjenne deres egen opplevelse av tilhørighet til det norske samfunnet er stor, da de både er født og oppvokst i Norge.

#### 1.4 Avgrensning

I denne studien er jeg altså interessert i å prøve å finne fram til mekanismer som er tilstede når ungdommene vurderer og velger videre utdanning og jobb, mens de går på videregående.

I den sammenheng er det viktig å påpeke at det kan være store forskjeller mellom utdanningsambisjoner og faktisk oppnådd utdanning. En kan på den ene siden tenke seg at en noen ganger ikke kan se mekanismene som er tilstede helt klart før i etterkant av handlingen. På den annen side er det da større sannsynlighet for at en kanskje vil se på valget som forutbestemt, da en muligens vil se det som en selvfølge at en endte med å gå den retningen en har gjort. En kan også tenke seg at en ikke husker alt som påvirket ens beslutning i like stor grad som da en var midt i valgprosessen. For å få en mest mulig nøyaktig beskrivelse av de mekanismene som er tilstede ved utdanningsvalg har jeg derfor bestemt meg for å fokusere på de som nettopp er midt i valget, ungdommer på videregående skole. Selv om de i denne alderen har begynt å bli mer realistiske med tanke på fremtidsambisjoner og muligheter enn de var tidligere, vil det sannsynligvis også forekomme avvik fra disse. På tross av disse avvikene vil deres ambisjoner på videregående kunne si noe om hvilket utdanningsnivå de vurderer, og hvilke forventinger og krav de stiller til seg selv. Og dette antas å være veiledende for deres utdanningsvalg.

Ettersom det er utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistaniske ungdommer som vil vektlegges i denne studien, vil det være både hvilken *type* utdanning og hvor *lang* utdanning ungdommene ser for seg at de kommer til å ta, som kommer til å være hovedfokus. Selv om teoriene som er lagt fram for å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker majoritetens utdanningsvalg er ment å forklare deres utdannings*lengde*, ikke utdanning*stype*, vil jeg i denne studien også se på hvilken utdanning*stype* informantene vurderer som relevant.

Sosial bakgrunn kan, som nevnt, ikke forklare alle forskjellene i utdanningsforskjellene blant norskpakistanere. En kan derfor anta at andre faktorer, som er relatert til deres etniske bak-

grunn og foreldrenes migrasjon, er med på å påvirke utdanningsoppnåelsen. Blant annet har Portes og Rumbaut (2001) og Gibson og Ogbu (1991) foreslått ulike etniske forklaringer. I denne oppgaven vil jeg ikke legge vekt på slike forklaringer siden de ikke knyttes til sosial bakgrunn. De etniske faktorene jeg trekker inn i oppgaven vil knyttes til hvordan *sosial bakgrunn* påvirker ungdommenes utdanningsambisjoner. Dette vil ikke si at jeg avviser andre forklaringer som utelukkende fokuserer på individers etniske bakgrunn, for det kan hende slike forklaringer kan være aktuelle. Jeg vil bare ikke vektlegge det i min oppgave.

### 1.5 Oppgavens struktur.

I denne oppgaven ønsker jeg å belyse mekanismene som er til stede når sosial bakgrunn påvirker norskpakistaneres utdanningsambisjoner, med utgangspunkt i de tre teoriene som brukes for majoriteten. I kapittel to vil jeg derfor presentere det teoretiske utgangspunktet for oppgaven, altså de tre forklaringene som brukes for å forklare sosiale utdanningsforskjeller blant majoriteten. En inngående beskrivelse av disse og sentrale studier som er gjort vil være hensiktsmessig for at det skal bli lettere å se hvilke mekanismer de ulike teoriene postulerer.

I kapittel tre vil jeg gå nærmere inn på metoden jeg har brukt, og hvorfor denne metoden er egnet til å belyse de mekanismene som er til stede i forhold til utdanningsambisjoner. Jeg vil også reflektere rundt innsamlingen av materialet og bearbeidelsen av dette, samt drøfte forholdet mellom empiri og teori i denne oppgaven. Til slutt vil jeg drøfte etiske dilemmaer i forbindelse med en slik fremgangsmåte som den jeg har brukt. I kapittel fire vil jeg gi en kort introduksjon av mine informanter og deres sosiale bakgrunn, da det vil kunne gi et helhetsinntrykk av det empiriske materialet.

I kapittel fem, seks og syv vil jeg belyse de mekanismene som er til stede hos mine informanter, og som forklarer hvordan deres sosiale bakgrunn påvirker deres utdanningsambisjoner. Det teoretiske utgangspunktet vil her i stor grad knyttes til empirien, da jeg ser på hvilke mekanismer som må være til stede for at en skal kunne si at de enkelte teoretiske forklaringene kan brukes, og knytter det til informantene jeg har snakket med.

I kapittel åtte vil jeg knytte funnene i oppgaven sammen, og kapitlet består delvis av en mer teoretisk drøfting rundt disse. Jeg redegjør også for hvilke av forklaringene som kan brukes, samt hvordan de kan brukes.



## KAPITTEL 2: Tidligere forskning og oppgavens teoretiske utgangspunkt

I dette kapitlet vil jeg hovedsakelig gi en inngående oversikt over de tre teoriene, de viktigste forskningsbidragene innenfor dem, og hvilke mekanismer de legger vekt på. Det er viet en relativt stor plass til presentasjonen av de teoretiske bidragene i denne studien, først og fremst fordi det er viktig å få en god forståelse for hvordan man bruker teoriene til å forklare hvordan sosial bakgrunn virker inn på utdanningsvalgene til majoriteten. Dette vil gjøre det lettere å se hvordan teoriene også kan egne seg som forklaringer på hvordan sosial bakgrunn virker inn blant et utvalg norskpakistansk ungdom. Ved å gi en fyldig beskrivelse av mekanismene i de ulike teoriene vil det også være lettere å se på hvilke premisser som må oppfylles for at en kan si at de enkelte teoriene kan brukes som forklaringer. Det vil altså fungere som et bakteppe for å få en bedre forståelse av analysene som presenteres senere i oppgaven. De tre teoriene vil også plasseres i forhold til Gambetta (1987) sin inndeling i såkalte ”dyttet bakfra”- og ”trukket forfra”- mekanismer da det kan bidra til å klargjøre forskjellene mellom de tre forklaringene.

### 2.1 Hvordan påvirker sosial bakgrunn utdanningsvalg hos majoriteten?

Hensikten med denne oppgaven er å finne ut av hvilke mekanismer som er tilstede når sosial bakgrunn påvirker norskpakistaneres utdanningsambisjoner, med utgangspunkt i de mekanismene som sies å være tilstede hos majoriteten. Det har blitt forsket på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg både i Norge og internasjonalt, med fokus på flere forskjellige mekanismer. I 1974 samlet Raymond Boudon de ulike teoriene rundt hva som førte til sosiale ulikheter i utdanning i tre grove kategorier basert på internasjonal forskning. De som mente at verdiforskjeller i de sosiale lagene var hovedforklaringen kom inn under det Boudon kaller verditeori, mens de som mente at kulturelle ulikheter i de sosiale lagene hadde mest å si ble klassifisert som kulturteori. Den siste typen, og den som Boudon selv syntes er mest dekkende, er sosial posisjonsteori. Denne teorien vektlegger ens egen rasjonelle og nyttemaksimerende tankegang, der enhver velger det alternativet som synes å ha flest fordeler og færrest ulemper. Ettersom individer har forskjellige utgangspunkt, gitt deres sosiale bakgrunn, resulterer det i sosiale skjevheter i utdanning (Boudon 1974:22-23). Boudons kategorisering er dannet på grunnlag av teorier og forskningsresultater som kom før 1974, men har fremdeles stor aktualitet i både internasjonal og norsk forskning. I Norge har forskningen rundt sosial

ulikhet i utdanning vist ulike resultater, og hvilken forklaring som egner seg best for å forklare utdanningsulikhetene er omstridt. Av den grunn vil det være viktig å ta utgangspunkt i alle teoriene, ikke bare en eller to av dem.

## 2.2 Trukket forfra eller dyttet bakfra?

Diego Gambetta (1987) presenterer tre ulike mekanismer for å beskrive utdanningsvalg; det strukturalistiske perspektivet, ”trukket forfra”- perspektivet, og ”dyttet bakfra”- perspektivet. I denne oppgaven ønsker jeg å gå ut fra de to siste perspektivene for å danne en ramme rundt forklaringene Boudon (1974) fremlegger. Disse vil bli omtalt som ”push”- og ”pull”- mekanismer i denne oppgaven. Ser en verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori i lys av disse typene mekanismer, vil det kunne tydeliggjøre deres forskjeller og likeheter, samt skape en mer helhetlig forståelse av forholdet mellom teoriene. Gambetta (1987) beskriver ”pull”- mekanismene som handlinger som er et resultat av bevisste intensjoner. En vil vurdere ulike alternativer etter forventende fordeler og ulemper, og velge det som gir størst nytte (Gambetta 1987:16). ”Push”-mekanismer derimot, relateres til de verdiene og de kulturelle ressursene i hjemmet som bidrar til å *dytte* en mot en bestemt utdanning eller utdanningsretning. Når Gambetta beskriver ”push”-faktorer, legger han altså vekt på handlinger som er følger av bakkenforliggende faktorer som ”dytter” en i en bestemt retning, ofte ubevisst (Gambetta 1987:11). Ut fra dette kan en plassere verdi- og kulturteori under ”push”-mekanismer, fordi begge teoriene fokuserer på hvordan henholdsvis verdier og kulturelle ressurser påvirker ens utdanningsvalg, og dytter en bakfra uten at man kanskje selv er klar over det.

Sosial posisjonsteori kan derimot kategoriseres som en ”pull”-mekanisme. Tanken bak denne teorien er at man bevisst vurderer fordelene og ulempene ved ulike alternativer. Denne vurderingen er med på å *dra* en i en bestemt retning fremfor en annen. Selv om sosial posisjonsteori også tar høyde for at ens sosiale bakgrunn påvirker den rasjonelle vurderingen, vil ikke forklaringen domineres av ”push”-faktorer fordi handlingen er et resultat av rasjonell vurdering og en bevisst intensjon om å handle på en bestemt måte. Likevel er det slik at ens sosiale bakgrunn påvirker de rasjonelle vurderingene en gjør. Vi gjør ikke alle de samme vurderingene i forhold til ulike utdanningsalternativer. De vurderingene vi gjør styres av vår sosiale bakgrunn. Til tross for at det er faktorer som trekker oss i en bestemt retning, er det ens sosiale bakgrunn som er avgjørende for hvor vi trekkes. Gambetta (1987) sin inndeling vil fungere som en ramme rundt de tre teoriene i oppgaven, og på bakgrunn av dette, kan en stille verdi-



teori og kulturteori opp mot sosial posisjonsteori, da dette er en annen type mekanisme, som ut fra denne inndelingen i mindre grad enn de andre forklaringene tar hensyn til bakenforliggende faktorer ved ens sosiale bakgrunn, og i større grad fokuserer på mulige fremtidige faktorer. I det følgende vil jeg først presentere ”push”-mekanismene; verdi- og kulturteori, for deretter å ta for meg sosial posisjonsteori, som kan kategoriseres som en ”pull”-mekanisme.

### 2.3 Verditeori

Verditeorien tar i all hovedsak høyde for at hovedfaktoren som forklarer ulikhetene i utdanning i de ulike sosiale lagene kan knyttes til ulike verdier. Verdisystemene varierer for hvilken sosial klasse en tilhører, og disse verdiene er avgjørende for hvilke utdannings- og skolevalg en vil ta (Boudon 1974:22). Dersom de som kommer fra en familie med høy sosial bakgrunn eksempelvis verdsetter store utfordringer og risikofylte jobber, vil de søke mer mot utdanninger som gir slike typer jobber, enn de som kommer fra en familie med lav sosial bakgrunn og eksempelvis verdsetter trygge, sikre jobber der arbeidsoppgavene utføres rutinemessig. Noen av de mest sentrale bidragene for denne teorien representeres ved Hyman (1953), Willis (1977) og Grøgaard (1993), og deres forståelse danner grunnlaget for de sidene ved verditeori som er brukt i denne oppgaven. Jeg vil i tillegg trekke inn en studie av Schneider og Lysgaard (1953), som også i dag i sterk grad assosieres med verditeori. Disse studiene kan i stor grad knyttes til såkalte ”push”-mekanismer, siden de vektlegger betydningen av bakenforliggende verdier som ”dytter” en i en bestemt retning.

Hyman (1953) sin undersøkelse i England viser funn som skiller seg noe fra de andre studiene innen verditeori, da han mener at arbeiderklassen lar seg styre av verdier, mens høyere sosiale lag tenker rasjonelt. Han snakker med foreldregenerasjonen og fant at de fra lavere sosiale lag så ut til å være opptatt av at den fremtidige jobben deres skulle være trygg, godt lønnet og lignende, mens de fra høyere sosiale klasser var mer opptatt av at jobben skulle møte deres personlige interesser. Han mente derfor at dette var ulike aspekter som ville føre dem i ulike yrkesretninger, og med ulik økonomisk struktur (Hyman 1953:492). De som var opptatt av at jobben blant annet skulle være trygg og godt lønnet ville sannsynligvis velge yrker der dette er dominerende og som ligger lavere i den økonomiske strukturen, og derfor gå glipp av de mer risikofylte og bedre lønnede yrkene. Respondentene ble også spurt hvilket yrke de kunne tenke seg å anbefale for en ung mann. De som kom fra høyere sosiale lag anbefalte i større grad profesjonelle karrierer, mens de fra lavere sosiale lag anbefalte såkalte manuelle yrker

(Hyman 1953:494). Etter å ha spurt rundt 2500 voksne om hvor mye skolegang en tenker seg at de fleste unge menn trenger for å klare seg bra i verden, så han også mønstre som indikerte at de lavere sosiale lagene (økonomisk, yrkesmessig, og utdanningsmessig) i mindre grad enn de høyere sosiale lagene mener at en trenger høyere utdanning (college) for å klare seg bra i verden (Hyman 1953:490). Hyman fant altså flere testresultater som tyder på at verdiforklaringen kan være aktuell for å beskrive hvorfor det er en klasseforskjell i utdanningsvalg i England. Selv om han fant mønstre som gir støtte for verdiforklaringen, kan det også rettes kritikk mot måten studien ble utført på. Siden han kun har snakket med foreldrene, ikke ungdommene selv, vil det ikke nødvendigvis si noe om verdiene til ungdommene som faktisk skal ta et utdanningsvalg, da disse verdiene ikke nødvendigvis er samstemt. Ut fra dette kan en stille seg kritisk til funnene Hyman presenterer, og i hvilken grad funnene kan brukes som forklaring på de faktiske utdanningsforskjellene.

Også i Norge ble det tidlig utført studier med tanke på å forklare sosiale utdanningsforskjeller. Schneider og Lysgaard (1953) fant at middelklassen hadde en større tilbøyelighet til å utsette et nåværende behov, for dermed å få det bedre senere, mens arbeiderklassen derimot manglet dette handlingsmønsteret, og søkte heller øyeblikkelig tilfredsstillelse av sine behov (Schneider og Lysgaard 1953:148). Det som kjennetegnet dem var derfor et lavt aspirasjonsnivå, og at de var opptatt av å komme seg ut i arbeid og tjene penger etter fullført obligatorisk skolegang. Dette førte igjen til at de ble fanget opp i lavtlønnede yrker, og over tid ikke bedret sin sosiale posisjon i samfunnet (Schneider og Lysgaard 1953:146-147). Det som kjennetegner arbeiderklassen, og som i følge Schneider og Lysgaard kan bidra til å forklare utdanningsforskjeller er altså en mangel på evne til å utsette behov.

Nyere forskning, både i Norge og internasjonalt kan også knyttes til verditeorien. Paul Willis (1977) ønsket for eksempel å finne en forklaring på hvorfor arbeiderklassegutter i England reproducerer sin egen sosiale status i så stor grad som de gjør, og hvordan denne reproduseringen foregår. Han studerte arbeiderklassegutter i England, og fant der et fenomen som betegnes som "Hammertown-mekanismen" (Krange og Skogen 2003:260). Når de sosiale klassene reproduseres skjer ikke dette ved at arbeiderklassen tvinges inn i arbeiderklasseyrker. Det er heller et resultat av ungdommenes egne handlinger og vurderinger. Guttene er "rebellere" som motsetter seg skolens kunnskap og verdisystem. De har gjennomskuet skolens autoritetsstruktur, og ønsker ikke å følge reglene skolen setter opp. De er i opposisjon mot autori-

teter, og skaper en motkultur der de får en egen frihet fra kapitalismens regelbundethet. De danner en uformell gruppe som mener at etterfølgelse av skolens regler og jag etter en karriere innenfor noe en har interesse for vil være det samme som å si opp sin frihet og autonomi. De motsetter seg systemet, og det gjør at de til tross for en slik motkultur ender opp i det samme sosioøkonomiske posisjon som sine fedre. De opplever at lærerne har en ovenfra-og-ned-holdning til dem, slik også fedrene opplever relasjonen mellom seg og fabrikkledelsen. Fedrenes opposisjonelle holdning til ledelsen i fabrikkene kan føre mye godt med seg i den sammenhengen, men når ungdommene adopterer en slik holdning til autoritetene ved skolen vil det i lengden føre til at de reproducerer sin underordnede stilling (Krange og Skogen 2003:262). De blir på denne måten kastet inn i lavtlønnede arbeiderklasseyrker. Slik vil studien også kobles til verditeori da det er fedrenes verdier som er utgangspunktet for de holdningene de gir uttrykk for og den motkolekulturen som dermed blir dannet. Guttene som Willis studerte kom fra arbeiderklassen, og hadde skapt en motkolekultur, der de kunne sees på som en opposisjon til lærerne (Willis 1977:11). De var opptatt av at det skulle være en slags uformell styring av handlinger, der hver og en hadde ansvaret for å kontrollere de andres handlinger. De var mot den formelle, åpenbare styringen lærerne for eksempel hadde over elevene i skolen, og fremmet et uformelt regelverk som gjaldt for dem (Willis 1977:22-23). Ungdommene i denne studien hadde en dyp skepsis til verdien av kvalifikasjoner i forhold til hva de måtte ofre for å få dem. De ofrer ikke bare tid, men også engasjement og selvstendighet. De gir opp en øyeblikkelig tilfredsstillelse av behov. De ser ikke utelukkende på det som utsettelse av behov, men som en livsstil de gir glipp på og ikke helt vet om de får muligheten til å oppleve igjen (Willis 1977:126). Willis mener at grunnen til at de i liten grad opplever sosial mobilitet er fordi ungdomsguttene i arbeiderklassen blir tilhørere av en slags motkolekultur som ikke anerkjenner skolen som en legitim måte å komme seg oppover i samfunnet på. De viser lite respekt til lærerne og har sine egne regler, og egen livsstil. Om de bryter ut av denne for å satse på skolen, bryter de også ut av miljøet de er i, og de verdiene de har fått. Derfor velger de i stor grad å ikke gjøre nettopp det. De verdsetter det de har fremfor det de kan få. Lignende trekk som dette er også funnet i noen studier i Norge, men ikke i så ekstreme former som det Willis beskriver. I den forbindelse vil jeg kort nevne Jørgensen (1994) som beskriver en ungdomskultur i sogn og fjordane. Ungdommene han snakker med skiller selv mellom de såkalte "slaurene" og "geniene" i ungdomsmiljøet, der "geniene" er de som gjør lekser og har et relativt godt forhold til lærerne. "Slaurene" derimot kommer ofte i konflikt med lærerne, og drikker og røyker. De utøver handlinger som er i strid med lærernes forvent-

ninger og verdier, og representerer dermed en slags motskolekultur, slik Willis beskriver den (Jørgensen 1994:20-21). Hvordan en slik mekanisme kan belyses i forhold til mine informanter vil jeg komme tilbake til i analysekapitlene.

Grøgaard (1993) betegnes som en *moderne* forsvarer av verditeori i Norge. I en studie som ble utført for å finne ut om det faktisk er rom for verdiforklaringen i det norske samfunnet, ser Grøgaard på rekrutteringen til både allmenn studieretning og til høyere utdanning. Han fant at det var betydelig flere ungdommer med akademikerfedre enn ungdom med ufaglærte fedre som valgte å gå allmennfaglig studieretning på videregående, uavhengig av prestasjonsnivå. Når far er akademiker vil 21 % av sønnene velge allmenn dersom de presterer lavt på skolen, og 88 % vil velge allmenn om de presterer høyt på skolen. Når far er ufaglært vil de tilsvarende tallene være 4 % og 60 % (Grøgaard 1993:15-16). Dette viser at sosial bakgrunn har stor betydning for valgene deres, og at det kan knyttes til verdier de har tilegnet seg gjennom oppveksten.

Han fant også at det er et stort flertall som velger allmenn linje på videregående når den tekniske innsikten er lav, uansett sosial bakgrunn. Men dersom den tekniske innsikten blant arbeiderklasseguttene er høy, velger et flertall av dem en annen linje enn allmenn. Dersom funksjonærsønnene skårer høyt på den tekniske innsikten, er det derimot av liten betydning. De aller fleste av funksjonærsønnene som både gjør det bra på skolen, og som har høy teknisk innsikt velger allmenn (Grøgaard 1993:18). Dette viser til at det ikke nødvendigvis er interesse eller innsikt som er avgjørende for hvilken linje en velger, men heller hvordan en vektlegger nytten av disse. Som Grøgaard argumenterer for er nytten av praktisk arbeid mer opplagt og umiddelbar enn nytten av teoretisk arbeid, som i større grad må begrunnes. Og ulike klasser vil kunne ha ulik oppfatning av hvilket arbeid som gir mest nytte, avhengig av hvilken type kunnskap som verdsettes i ulike kretser (Grøgaard 1993:19). Selv om Grøgaard her argumenterer for verditeorien, påpeker Krange og Bakken (1998) at Grøgaard legger til grunn at en slik forklaring ikke nødvendigvis betyr at individene foretar tradisjonelle handlinger uten refleksjoner, men at vurderingene er ulike fordi de knyttes til hvilke verdier som vektlegges (Krange og Bakken 1998:402). På denne måten skiller han seg fra flere som tidligere har argumentert for verditeorien, da de har lagt vekt på at en mer tradisjonell handlingstype gjen speiles i utdanningsvalg som kan forklares ved hjelp av verditeori.

## 2.4 Kulturteori

Innen kulturteorien legges det vekt på at ulikheter i kulturelle ressurser i forskjellige sosiale lag i samfunnet er med på å bestemme ens sannsynlighet for å ta høyere utdanning. Det er altså i stor grad kulturelle ressurser som forklarer utdanningsulikhetene mellom forskjellige sosiale lag. Teorien kan deles inn i to retninger, der den ene viser til arbeiderklassen som kulturelt depriverte, som ikke har de kunnskapene og ressursene som er nødvendig for å gjøre suksess i skolen, mens de fra middelklassen i større grad har de kunnskapene og ressursene som trengs for å prestere godt i skolesammenheng. I denne retningen finner vi for eksempel Bernstein (1974) sin teori om språkkodene og noen trekk ved Bourdieu & Passeron (2006) sin utdanningssosiologi som legger vekt på kulturell kapital. I den andre retningen, som i større grad fokuserer på skolen som seleksjonsmekanisme, er det skolen som er tilpasset middelklassens kunnskaper, holdninger og væremåte, og de vil derfor også føle seg mer hjemme i skolesystemet, gjøre det bedre, og dermed ha større sannsynlighet for å ta høyere utdanning. Her kommer andre sider ved Bourdieu sin utdanningssosiologi inn. Denne retningen krever derimot et større fokus på skolen enn det min oppgave har til hensikt. I og med at jeg ekskluderer denne variabelen i min studie, vil jeg derfor ikke kunne se om dette kan være en mekanisme som spiller inn på deres utdanningsambisjoner. Dette vil jeg ha i tankene i analysen av funnene senere i oppgaven.

Både Bernstein og deler ved Bourdieu sin utdanningssosiologi vil bli tatt opp, og være utgangspunktet for min forståelse av kulturteori i denne studien. Disse studiene er derimot ikke fra Norge. Noe som ikke uten videre viser relevansen av å ta utgangspunkt i disse for en studie som er utført i Norge. Det er likevel gjort studier i Norge som tyder på at trekk ved disse teoriene også kan være aktuelle å trekke inn i norske studier. Da Krange og Bakken (1998) søkte å finne årsakene til at etterkommere av innvandrere i Norge presterer dårligere på skolen, fant de blant annet et mønster med tanke på at trekk fra kulturteorien kan brukes som forklaring også i Norge. De trekker fram at en typisk norsk kulturell kapital kan være av betydning for skoleprestasjonene, da etterkommere av innvandrere ofte mangler de kulturelle ressursene som kan være av nytte i skolesammenheng (Krange og Bakken 1998:400). De kulturelle ressursene Krange og Bakken (1998:400) refererer til her er ressurser som etniske nordmenn får "gratis" i kraft av å være født og oppvokst i Norge og ha etnisk norske foreldre. På bakgrunn av slike studier som viser at kulturteorien kan være aktuell for å forklare sosiale

utdanningsforskjeller i Norge, er det også viktig å inkludere Bourdieu (2006) og Bernstein (1974) sine studier i denne oppgaven.

Bourdieu (2006) mente at utdanningsulikheten blant ulike sosiale lag i samfunnet skyldes ulik fordeling av kulturelle ressurser, der de kulturelle ressursene til de øvre sosiale lag blir verdsett av skolen i større grad enn de kulturelle ressursene i de lavere sosiale lag i samfunnet. (Bourdieu og Passeron 2006:99). De har kunnskaper, de snakker, og oppfører seg på en måte som fører til at de får et fortrinn i skolen, som de lavere sosiale lag ikke har. Dette er ikke fordi barna testes i disse kunnskapene eller holdningene eksplisitt, men fordi talemåten, holdningene og oppførselen til de lavere sosiale lag ikke er i samsvar med skolens normer for oppførsel og den talemåte skolen verdsetter (Prieur & Sestoft 2006:73-74). Disse kulturelle ressursene betegnes som kulturell kapital, og er i følge Bourdieu sentrale for å forklare hvorfor det finnes utdanningsulikhet blant ulike sosiale lag, og hvorfor denne utdanningsulikheten består over tid. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hva kulturell kapital er, og hvordan det kan brukes for å beskrive mekanismene som, i følge Bourdieu er tilstede ved ungdoms utdanningsvalg.

Kulturell kapital finnes i tre ulike former; den kroppsliggjorte, den objektiverte og den institusjonaliserte tilstand. I den kroppsliggjorte tilstanden er det egenskaper som er tilegnet av den enkelte over tid, gjerne i barndommen. Det er bestemte egenskaper og ferdigheter som overføres fra foreldre til barn gjennom oppveksten. Avhengig av hvilket sosialt lag en tilhører, vil man tilegne seg ulike egenskaper og ferdigheter. De som har det Bourdieu betegner som høy kulturell kapital vil ha internalisert væremåter, språk og kunnskaper som skolen verdsetter og belønner. Slike kunnskaper mangler derimot de som ikke har samme mengden kulturell kapital. Disse kunnskapene er lært i oppveksten, og er noe som ligger forankret i bevisstheten og kroppen til de som besitter det, uten at de er seg direkte bevisst denne kunnskapen (Bourdieu 2006:10-11). Den objektiverte formen for kulturell kapital er materielle objekter som kan overføres fysisk fra en person til en annen. Det er da snakk om for eksempel bøker, malerier, instrumenter etc. Men om eieren av disse tingene ikke innehar den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen, vil ikke vedkommende øke sin generelle kulturelle kapital, kun ved å eie tingene. Det hjelper ikke å ha stor boksamling med de mest kjente verkene om en for eksempel ikke kan lese, forstå bøkene, eller diskutere bøkene på den "riktige" måten. Likevel vil bøker, malerier og instrumenter som er typiske for såkalte "dannede" mennesker, slik Bourdieu sier,

ofte være et ytre tegn på at eieren også innehar kroppsliggjort kulturell kapital, siden det kan være en forutsetning for anskaffelse av kroppsliggjort kulturell kapital (Prieur & Sestoft 2006:91). Den institusjonelle formen for kulturell kapital befinner seg derimot i utdanningsinstitusjonene. Dersom en tar utdanning ved universitetet eller høyskolen kan en tilegne seg ytterligere kulturell kapital i form av kunnskaper og eventuelt holdninger (Bourdieu 2006:15). I følge Bourdieu er altså mekanismene som er til stede ved utdanningsvalg et resultat av ulik besittelse av kulturelle ressurser, der de som har de kulturelle ressursene som blir verdsatt i skolen, er de som i stor grad har foreldre med høyere utdanning. Dette har igjen en påvirkning på hvor hjemme en føler seg i skolen, og dermed om en har lyst til å fortsette, eller ikke (Prieur & Sestoft 2006:74). Med andre ord er det kulturelle ressurser hjemmefra som påvirker hvor godt en trives i skolen, og hvor godt en føler at en mestrer skolesituasjonen, og dette ser igjen ut til å være avgjørende for om en opplever det naturlig å fortsette med videre utdanning eller om en ønsker å droppe ut av skolen etter videregående. Dette aspektet vil være et av de viktigste innenfor kulturteori som blir vektlagt i denne oppgaven, og det vil danne mye av grunnlaget for operasjonaliseringen av kulturteorien i intervjuene.

Basil Bernstein (1974) var en britisk sosiolog og lingvist som forsket på blant annet språk og utdanningsforskjeller, og blir ofte assosiert med Bourdieu sine arbeider. Han skiller seg derimot likevel fra Bourdieu på flere måter. Hans forskning er i hovedsak orientert rundt språkforskjeller, heller enn mer omfattende kulturelle forskjeller, slik Bourdieu gjør. Bernstein fant blant annet at høyere sosiale lag får en fordel i skolesammenheng fordi de i større grad kan håndtere språk på en abstrakt og reflektert måte enn de som kommer fra lavere sosiale lag, som har en mer kontekstbundet språkkode. Den mer abstrakte språkkoden som er typisk for høyere sosiale lag blir verdsatt på skolen, og det fører til at barn fra høyere sosiale lag dermed kommer best ut (Prieur og Sestoft 2006:75). Bernstein viser altså at barn fra arbeiderklassen blir sosialisert inn i en begrenset språkkode. Denne koden er tilpasset overføringen av arbeiderklassens kultur til neste generasjon. Det vil danne seg ulikheter i muligheter når arbeiderklassebarn må lære seg en ny kode på skolen, mens middelklassebarn allerede har lært den koden som benyttes i skolen. Disse kodeforskjellene har ikke sin rot i forskjeller i verken dialekt eller verbal intelligens (Bernstein 1974:62). Han legger vekt på at de dominerende klassenes kunnskapssyn gis legitimitet i samfunnet ved at det benyttes i læreplaner og pensum, og derfor favoriserer denne klassens verdier og interesser. Samtidig som arbeiderklassebarna ofte går på skoler som har lærere som er utilstrekkelige, synes ikke Bernstein det er så rart at barna

fra de lavere sosiale lag gjør det dårligere og oppnår mindre i forhold til skole, utdanning og arbeid enn de barna som kommer fra høyere sosiale lag (Bernstein 1974:151). Bernstein hevder altså at de som kommer fra lavere sosiale lag, altså de som har foreldre uten høyere utdanning, har en mindre elaborert språkkode enn de som kommer fra familier der foreldrene har høyere utdanning. Dette fører til at de oppnår lavere prestasjoner på skolen og dermed heller ikke går videre til høyere utdanning.

## 2.5 Sosial posisjonsteori

Sosial posisjonsteori er en teori som, i motsetning til de to andre teoriene jeg har presentert, fokuserer på prosesser som kan knyttes til ”pull”-mekanismer. Selv om individene i stor grad avgjør et utdanningsvalg med bakgrunn i en rasjonell vurdering av fremtidig lønnsomhet, baserer også teorien seg på at disse individene ikke er upåvirket av sin sosiale bakgrunn, da denne er med på å påvirke ens vurdering av utdanningsalternativene. Sosial posisjonsteori ble først lagt frem av Keller og Zavalloni i henholdsvis 1962 og 1964, og var et resultat av forskning på tilfeller der en ikke kunne legge verditeorien til grunn (Boudon 1974:23). De mente at en må være oppmerksom på at den sosiale statusen et individ ønsker å oppnå må relateres til hans/hennes opprinnelige status. Det betyr at dersom to mennesker ønsker å komme til samme punkt på den sosiale stigen, trenger de ikke å ha samme aspirasjonsnivå, siden det avhenger av hvor de befinner seg i den sosiale stigen fra før av (Boudon 1974:23). Dersom en som har bakgrunn fra arbeiderklassen ønsker å bli advokat, og en legesønn ønsker det samme, har de likevel ulike aspirasjonsnivåer. Det vil kreves mer av personen som har en arbeiderklassebakgrunn i og med at det er en større avstand i sosial mobilitet fra hans posisjon til å bli advokat enn fra en legesønns posisjon, og dermed også større risikoer, både økonomisk og sosialt sett. Slik sosial posisjonsteorien presenterer et utdanningsvalg er det slik at en vurderer fordelene og ulempene ved å ta høyere utdanning, ut fra den sosiale bakgrunnen en har, og velger det en anser som mest fordelaktig. De oppfattede fordelene og ulempene trenger ikke å være faktiske, så lenge vedkommende selv tror de er realistiske (Boudon 1974:23).

Boudon skiller mellom to effekter av sosial bakgrunn, de primære og de sekundære. De primære effektene forklarer de sosiale ulikhetene i skoleprestasjoner. Når det gjelder primæreffektene legger Boudon vekt på at det finnes kulturelle forskjeller mellom ulike sosiale lag, og han mener derfor at kulturteorien kan brukes som forklaring på prestasjonsforskjellene. Men slike kulturelle forskjeller er derimot ikke velegnet til å forklare sekundæreffektene (Boudon



1974:29). Boudon påpeker at når det gjelder valget vurderer individene både sannsynligheten for å lykkes, mulige fordeler, ulemper og hvilken nytte en har av det, altså om en ønsker å fortsette med høyere utdanning etter videregående eller ikke. Denne vurderingen er farget av ens sosiale posisjon i samfunnet, da fordelene og ulempene vil være avhengig av ens sosiale status (Boudon 1974:30). Boudon fant at sosial posisjonsteori har mest å si for sosiale forskjeller i utdanningsoppnåelse, og kan derfor knyttes til sekundæreffektene av sosial bakgrunn (Boudon 1974:36).

Marianne Nordli Hansen (1984) slutter opp om sosial posisjonsteori. I sin vurdering av verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori, har Hansen konkludert med at sosial posisjonsteori er den beste forklaringen på utdanningsforskjeller i Norge (Hansen 1984:176,187). Årsaken til dette ligger delvis i at verditeori forutsetter en tradisjonell handlingstype og derfor ikke kan forklare den relativt kraftige økningen i antall mennesker som tar høyere utdanning i Norge etter at Statens lånekasse for utdanning ble etablert. (Hansen 1984:60, 157-159). I tillegg trekker hun frem Norge som et mer egalitært og homogent land enn eksempelvis England, USA og Frankrike, der flere tidligere studier er utført. Med dette menes at det i Norge er vanskeligere å skille ut noen grupper som har det spesielt godt eller spesielt dårlig, da det i mindre grad har utviklet seg over- og underklasser i Norge sammenlignet med flere andre land. I Norge er det (i 1984) heller ikke de store skillene mellom folk når det gjelder for eksempel språk (Hansen 1984:153). På bakgrunn av dette hovedsakelig, argumenterer hun for sosial posisjonsteoriens forklaringskraft for sosiale utdanningsforskjeller i Norge. Mens når det gjelder sosial posisjonsteori, så trenger ikke forskjellene i vurderingen av utdanningsvalgene å være spesielt store for å skape betydelige skjevheter i utdanning. Det er det at valgene foretas mange ganger som er det sentrale (Hansen 1984:44, 157). Hun påpeker dermed, i likhet med Boudon (1974) at ens prestasjoner på skolen i stor grad avgjør ens valg i forhold til høyere utdanning. Dersom en har gode skoleprestasjoner, vil gevinstene ved høyere utdanning være større, og kostnadene mindre, enn om en har lave skoleprestasjoner. De som gjør det godt på skolen, vil i større grad komme seg gjennom videre utdanning, uten de store problemene (Hansen 1984:175). Ens prestasjoner varierer igjen etter sosial bakgrunn, da kulturelle ressurser i hjemmet i stor grad kan forklare prestasjonsforskjellene. Men det er ikke bare prestasjonene som er avgjørende for om man fortsetter eller ikke med høyere utdanning. Hun legger også vekt på ønsket om å unngå sosial degradering, og hvordan det påvirker ens utdanningsvalg. En person som kommer fra høyere sosiale lag vil i større grad enn en person fra

lavere sosiale lag se på høyere utdanning som aktuelt, siden vedkommende trenger dette for å unngå sosial degradering. Mens en fra lavere sosiale lag altså ikke trenger like høy utdanning, fordi et lavere utdanningsnivå vil være tilstrekkelig for å unngå sosial degradering (Hansen 1984:176).

Goldthorpe (2000) er også en sentral representant for sosial posisjonsteori, da også han mener at en ved et utdanningsvalg vurderer fordelene og ulempene ved ulike alternativer, og velger det alternativet som gir minst ulemper og flest fordeler (Goldthorpe 2000:173). Det som skiller Goldthorpe fra de andre, og som gjør at hans forståelse av mekanismene også er hensiktsmessig å ta for seg er at han fokuserer på andre sider ved sosial bakgrunn enn de andre. Han har et tydeligere fokus enn de andre på at ansettelsesforhold er avgjørende for hvordan en vurderer ulike utdanningsalternativer. Han definerer klasser etter to styrende prinsipper, arbeidsstatusen til foreldrene og reguleringen av arbeidet de gjør. Det første prinsippet angår hvilken stilling en har, eksempelvis om en er selvstendig næringsdrivende, arbeidstaker eller arbeidsgiver. Det andre prinsippet gjelder hvordan arbeidsoppgavene er regulert. Enten ved en standard arbeidskontrakt eller et serviceforhold der arbeidet ikke blir overvåket (Goldthorpe 2000:166). I et serviceforhold er det spesielt viktig at arbeidstakerne er engasjert, og at arbeidsgiveren får dem til å føle seg forpliktet til å gjøre jobben, siden de ikke blir overvåket, mens det for de som har en standard arbeidskontrakt ofte er regulerte bestemmelser for hvilke oppgaver de skal utføre, og disse blir overvåket enten over pc eller ved hjelp av kameraer og jevnlig kontroll (Goldthorpe 2000:217-218). Resultatet av de to posisjonene vil, ifølge Goldthorpe være ens klasseposisjon, og utgangspunktet fra hvor en vurderer fordeler og ulemper i forhold til utdanningsvalg. Goldthorpe sin forståelse av sosial bakgrunn vil også vise seg å være relevant i forhold til analysen av det empiriske materialet i denne oppgaven.

### 2.5.1 Forholdet mellom sosial posisjonsteori og rasjonell valgteori

I og med jeg i denne oppgaven fokuserer på sosial posisjonsteori for å forklare hvordan sosial bakgrunn virker inn, vil det være viktig å plassere denne i forhold til andre tilsvarende teorier på feltet for å klargjøre hvilke mekanismer teorien bygger på. Sosial posisjonsteori kan assosieres med teorien om rasjonelle valg, siden de bygger på den samme tankegangen. Mange vil nok også si at sosial posisjonsteori *er* rasjonell valgteori med et annet navn. I begge teoriene handler det om å velge det alternativet som er best av de foreliggende. Likevel er det et par ting som skiller de fra hverandre, og som derfor vil være hensiktsmessig å belyse.

Sosial posisjonsteori fokuserer i større grad på at individet vurderer fordeler og ulemper i forhold til *familie* og *venner*, ikke nødvendigvis kun i forhold til *økonomi* (Fekjær 2007:15). Det innebærer at en ikke bare vurderer fordelene og ulempene ved utdanning i forhold til økonomiske aspekter som studielån og forventet fremtidig inntekt, men også at en eventuelt ser det i forhold til sine venners valg. Dersom det å begynne på et studium er noe som ikke verdsettes i vennegjengen, kan en for eksempel la være å ta utdanning, fordi en ønsker å beholde sine nære venner. I tillegg er rasjonell valgteori mer opptatt av aktørens vurdering av sannsynlighet for å mislykkes enn sosial posisjonsteori er. Sosial posisjon vektlegger i større grad at aktøren er påvirket av strukturene rundt seg, og i mindre grad er en atomisert aktør (Fekjær 2007:15). Dette betyr at rasjonell valgteori da i større grad anser aktøren som det eneste som faktisk eksisterer, og at individet tar sine beslutninger uten å trekke inn omgivelsene i dette valget. Fekjær mener på bakgrunn av dette at teorien om rasjonelle valg, og sosial posisjonsteorien ikke er uforenlige, men kan brukes om hverandre (Fekjær 2007:15). Selv om teorien om rasjonelle valg ikke tar hensyn til ens sosiale bakgrunn i like stor grad, kan det være fruktbart å se dem i sammenheng. Da sosial posisjonsteorien ser vurderingene som mindre isolerte enn teorien om rasjonelle valg, vil det også være hensiktsmessig å drøfte dette nærmere i forhold til en utvidet forståelse av teorien om rasjonelle valg, noe jeg vil gjøre i det følgende.

### 2.5.2 Utvidet forståelse av rasjonelle valg

I forhold til rasjonell handling, skriver Elster (1996) at det ikke alltid er lett å skaffe seg tilstrekkelig informasjon om alle alternativene en har, før en vurderer hvilket som er best. I slike situasjoner må en bare velge det alternativet en synes er *bra nok* av de en har informasjon om. Da må man også prøve å la være å tenke på at det beste alternativet kunne ha vært ett av dem en ikke har valgt. Dette kaller Elster for "begrenset rasjonalitet" (Elster 1996:178). En slik begrenset form for rasjonalitet vil være det en må ta utgangspunkt i for å forklare ungdommers utdanningsvalg, i og med at det kan være vanskelig å sette seg inn i alle alternativene en har, og å ha oversikt over alle fordelene og ulempene ved et studium framfor et annet, eller det å ikke studere. I tillegg vil foreldrenes kunnskaper og deres begrensede rasjonalitet kunne spille inn, siden valgene gjøres i samråd med foreldre, slik Erikson og Jonsson (1996) presenterer det. Denne utvidede forståelsen av rasjonell vurdering, som tar hensyn til at andre bakenforliggende faktorer kan påvirke, har store likheter med sosial posisjonsteori, og den vil kunne omfatte flere, ikke fullt så strengt rasjonelle handlinger. Dette er hva Erikson og Jonsson be-

tegner som oppfattet rasjonalitet (Erikson og Jonsson 1996:16). De tror ikke at ungdommene vurderer og kalkulerer med hvilken inntekt de kommer til å få og om det overstiger eventuelle studielån, men at ungdommene har en liten anelse om hva som venter dem i ulike studier med tanke på fremtidig jobb og lønnsforhold. Dette fordi de heller vurderer disse faktorene løst, og ikke i så stor detalj (Erikson og Jonsson 1996:14). Likevel er de oppmerksomme på at ikke alle foretar en såkalt rasjonell vurdering av fordeler og ulemper, og at psykologiske mekanismer kan forhindre en slik tankegang. Risikoaversjon kan for eksempel være en hindring, fordi noen er mer skeptiske til å ta valg som medfører stor risiko enn andre. Disse personene vil da velge alternativer som for eksempel ikke er fullt så gode, fordi de foretrekker alternativer som de anser for å være tryggere i forhold til for eksempel økonomi (Erikson og Jonsson 1996:15-16).

## 2.6 Teorienes relevans i oppgaven

Både kulturteori, verditeori og sosial posisjonsteori er dannet på bakgrunn av internasjonal forskning i vestlige land. I vestlige land er det mange fellestrekk som gjør at slike teorier som regel kan være aktuelle for flere enn bare ett land. På den annen side, er det ikke nødvendigvis selvsagt at disse mekanismene er overførbare mellom ulike land. Over lengre tid har det blitt drøftet om teoriene ovenfor kan si noe om mekanismene som er tilstede blant *norske* ungdommer. Blant annet har Hansen (1984) argumentert for at det er sosial posisjonsteori som i størst grad kan sies å være aktuell for å forklare mesteparten av utdanningsforskjellene mellom sosiale lag i Norge. Sosial posisjonsteori er også den av de tre som kan sies å stå sterkest i Norge i dag. Likevel hersker det ikke noen fullstendig enighet rundt hvilken av teoriene som egner seg best til å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsforskjeller i Norge. På grunn av de mange diskusjonene rundt disse mekanismene vil jeg være åpen for at alle de mekanismene som teoriene postulerer kan være av betydning i min studie.

I de undersøkelsene som er gjort for å si noe om de ulike teorienes forklaringskraft er i all hovedsak kvantitative og basert på et utvalg fra majoritetsbefolkningen. Denne studien er derimot kvalitativ, og basert på et utvalg fra en minoritetsgruppe. I og med at de tre teoriene er formet ut fra studier av majoritetsbefolkningen, kan det tenkes at de samme mekanismene ikke nødvendigvis kan forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til minoriteten. Årsaken til dette er at etterkommere av innvandrere ikke bare har *en* sosial bakgrunn de kan relatere seg til, men *to*, altså den i Norge og den i foreldrenes hjemland. Dette

kan føre til at mekanismene som er presentert for majoriteten må tilpasses i forhold til etterkommere av innvandrere. I tillegg kan en forvente at de kulturelle, religiøse og sosiale ressursene foreldrene til etterkommerne har som kan knyttes til deres bakgrunn i hjemlandet, kan ha en påvirkning på hvordan de tre teoriene kan brukes på minoritetsgrupper generelt. Fekjær (2007) påpeker i denne sammenheng at "etnisitet" har en betydning for sosial bakgrunn, som igjen har betydning for utdanningsvalg (Fekjær 2007:38-39). Med "etnisitet" kan en her forstå spesifikt etniske ressurser og faktorer, som skyldes foreldrenes opprinnelsesland og det at de har innvandret til Norge. Dette kan derfor være med på å bestemme hvilken sosial bakgrunn en har, og dermed også måten sosial bakgrunn påvirker utdanningsvalgene til ulike minoritetsgrupper på.

Dersom de tre teoriene skal kunne brukes på samme måte for de norskpakistanske ungdommene i min studie som for majoriteten, kan en for eksempel tenke seg at de handler i overensstemmelse med den sosiale bakgrunnen de har i Norge, og at foreldrenes sosiale status fra Pakistan ikke er av noen stor betydning for hvilken utdanning ungdommene har ambisjoner om å ta. Andre faktorer som skyldes at de norskpakistanere og at foreldrene er innvandrere vil heller ikke være av noen avgjørende betydning for ungdommenes utdanningsambisjoner, dersom de tre teoriene som er presentert for majoriteten skal kunne brukes på samme måte for denne gruppen.

## KAPITTEL 3: Metode og etiske betraktninger

I dette kapitlet vil jeg ta for meg hvordan jeg har gått frem metodisk i denne studien, og ulike metodologiske og etiske betraktninger knyttet til fremgangsmåten tas opp. Jeg vil først og fremst beskrive forskningsdesignet jeg har brukt. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg fant fram til ungdommer som var villige til å delta, og hvilke forhold som kan ha påvirket informasjonen jeg fikk fra informantene. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan analysen ble bearbeidet, og hvordan forholdet mellom empiri og teori viser seg i denne studien. Til slutt vil jeg ta opp etiske spørsmål knyttet til en kvalitativ studie som denne, og hvordan jeg har forholdt meg til disse.

### 3.1 Forskningsdesign

I denne oppgaven har jeg brukt dybdeintervjuer som fremgangsmåte for å besvare min problemstilling om hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg ungenorsk-pakistanere. Jeg vurderte det slik at denne metoden best ville belyse min problemstilling da jeg ønsket å sette fokus på mekanismer og prosesser. En slik metode kunne gå i dybden på hvordan informantene *erfarer* at omgivelsene rundt dem er med på å påvirke, og er dermed bedre egnet enn for eksempel statistiske analyser for å fange opp refleksjoner ungdommene har gjort (Kvale 2001:21). Ved hjelp av kun observasjon hadde jeg heller ikke kunnet få den samme informasjonen som ved dybdeintervjuer, da de enkeltes handlingsmønstre ville vært i fokus. En alternativ måte å gå frem på kunne derimot vært å kombinere observasjon og dybdeintervjuer, da dette vil kunne ha gitt et mer helhetlig inntrykk av informantenes forhold til foreldrene, og dermed ha bidratt til et mer nyansert bilde av hvordan påvirkningen skjer. Et intervju med foreldrene til informantene, og oppfølgingsintervjuer over lengre tid med informantene vil også kunnet berike mitt datamateriale ytterligere. Dette fordi det viste seg at flere av informantene hadde svært begrenset informasjon om deres sosiale bakgrunn i Pakistan, og siden foreldrenes holdninger og meninger bedre vil kunne komme til syne gjennom en samtale med dem, heller enn ungdommene. På grunn av tidsrammene for studien, har dette derimot vist seg å bli for omfattende.

Som forberedelse til intervjuene skrev jeg først en svært detaljert og omfattende intervjuguide, for å få en oversikt over alle temaene jeg burde få med meg i intervjuet. Spørsmålene ble

konstruert for å fange opp ulike sider ved verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori og for å få en forståelse av på hvilken måte disse kunne brukes som forklaring. Jeg var også opptatt av å få en forståelse av om andre spesifikt etniske, faktorer spiller inn. Og eventuelt om dette fører til at teoriene må utvides eller om de må innskrenkes for å kunne brukes som forklaringer for et utvalg norskpakistanske ungdommer. Under intervjuene ble derimot en mindre detaljert intervjuguide (se vedlegg 1) brukt som rettleiding i forhold til hvilke områder jeg skulle belyse, fordi det da ville være lettere å se om jeg hadde fått dekket de temaene jeg skulle, og siden en slik intervjuguide også lettere åpnet opp for oppfølgingsspørsmål og en mindre strukturert intervjusamtale. Intervjuene vil derfor betraktes som delvis strukturerte.

### 3.2 Utvalget

Jeg ønsket i utgangspunktet å komme i kontakt med norskpakistansk ungdom som gikk på slutten av videregående siden en kan tenke seg at de i stor grad reflekterer over utdanningsvalg, og at deres ambisjoner er realistiske, med tanke på at de snart er ferdig med videregående. For å få kontakt med disse, var det derfor nødvendig å oppsøke steder der de oppholder seg. I første omgang dro jeg til en rekke fritidsklubber, ungdomsorganisasjoner og steder der ungdom kunne få leksehjelp. Jeg forventet at en slik uformell atmosfære kunne danne en god mulighet for å finne ungdom som ønsket å delta i prosjektet. Her var det mange hjelpsomme klubbledere som ønsket meg velkommen. På fritidsklubbene snakket jeg med ungdommene, og var med på deres aktiviteter og på leksehjelpen bidro jeg også til å hjelpe med lekser, for å skape et tillitsforhold og bli mer kjent med ungdommene. Jeg opplevde at jeg fikk god kontakt med ungdommene uten at det alltid førte til flere informanter for prosjektet. De gav uttrykk for at en noe lengre intervjusamtale ville "kastet bort tiden" deres, som de kunne bruke på å ha det gøy med venner i stedet. Likevel var det noen av ungdommene på disse stedene som var interesserte i å delta, men disse tilhørte fåtallet.

På en ungdomsklubb ble jeg introdusert for aktuelle ungdommer som lederne ved stedet kjente, og som de trodde ville være med. Dette var til stor nytte, siden de visste hvilke ungdommer som kunne tenke seg å bidra til mitt prosjekt. Disse lederne kan derfor beskrives som "døråpnere" til feltet (Østberg 2003:13). Et par av lederne fungerte altså som mellommenn som introduserte meg for de mest aktuelle ungdommene, som de trodde kunne tenke seg å delta i undersøkelsen. Noe av årsaken til at dette var nyttig, kan være på grunn av den relasjonen lederen hadde til ungdommene fra før av, og at lederen, som ungdommene kjente fra før av,

anbefalte dem å bli med. Muligens hadde lederen mer autoritet og respekt blant ungdommene, da vedkommende var en mann, og fra nærmiljøet, mens jeg, som en fremmed kvinne ble møtt med skepsis selv om jeg opplevde at mine intensjoner med besøkene kom klart fram. Jeg opplevde at flere av ungdommene var interesserte i hva jeg gjorde der, og ønsket å høre om prosjektet, men likevel var det altså få som meldte sin interesse til å delta, mye på grunn av at de heller ønsket å tilbringe tid med sine venner.

For ungdommene var altså tidsdimensjonen et viktig moment, fordi de ønsket å tilbringe tid med venner når de først var på klubbhuset. Dette er en av grunnene til at det tok lang tid å finne nok informanter til oppgaven. Jeg fant etter hvert ut at denne arenaen derfor ikke gav like mye som forventet. Da jeg tok kontakt med videregående skoler, viste det seg å være flere ungdommer som ønsket å delta. Ved en videregående skole fulgte rådgiveren meg til de klasserommene vedkommende mente det var norskpakistanske ungdommer, og satte en ramme rundt min presentasjon som gjorde at min forespørsel overfor elevene kunne virke mer tillitsvekkende. Ved en av skolene fikk elevene lov til å være deltaker i min undersøkelse i skoletiden uten å få fravær. Dette økte naturligvis elevenes engasjement for å la seg intervju, og her fant jeg derfor flere som var interessert i å delta.

Under innsamlingen av informanter opplevde jeg at det var informantene som i stor grad valgte meg, og ikke jeg som valgte dem. Det var generelt få som ønsket å være med, og jeg valgte derfor å intervju alle de norskpakistanske ungdommene som hadde lyst til å delta. Av denne grunn har jeg ikke bare informanter som befant seg på siste året i videregående skole, men helt fra seksten og opp til nitten år. Jeg fikk derfor heller ingen mulighet til å velge blant informanter jeg syntes egnet seg best med hensyn til sosial bakgrunn, for å få informanter fra alle samfunnslag. På bakgrunn av dette har utvalget noe ufrivillig blitt et bekvemmelighetsutvalg, slik Trost (1993) beskriver det. Da tar man det man får av informanter, uten egentlig å ha muligheten til å sortere og velge ut fra informantenes egenskaper (Trost 1993:71). Ulempe pene dette gir er at en kan ende opp med et utvalg som er skjevt med hensyn til både sosial bakgrunn, skoleprestasjoner, ambisjoner og kjønn. Mitt utvalg kan også karakteriseres som noe skjevt, da det er en overvekt av informanter med lavt utdannede foreldre, og de fleste jentene i studien går på yrkesrettet linje på videregående. Det begrenser også i større grad hvem jeg kan si noe om, enn om det var flere informanter som hadde foreldre med høy utdanning.



### 3.2.1 Overførbarhet

Mitt empiriske materiale er basert på syv informanter med norskpakistansk ungdom i Oslo. Tre av informantene er gutter, og fire av dem er jenter, alle i aldersgruppen 16-19 år. To av dem har nettopp fullført videregående skole. Alle guttene går/har gått på allmennfaglig linje, mens kun en av jentene gjør det. Resten av jentene går/har gått på helsefaglig linje på videregående. Det vil utelukkende være disse jeg kan si noe om i oppgaven. På grunn av at studien bruker en kvalitativ forskningsdesign, og derfor ikke har mange nok informanter til å kunne generalisere ut fra funnene i oppgaven, vil jeg kun være i stand til å si noe rundt de enkelte ungdommene jeg har intervjuet, og ikke norskpakistanske ungdommer i Oslo generelt. Til tross for dette skal en ikke utelukke at noen av mekanismene som finnes blant mine informanter, også kan være aktuelle for å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker andre norskpakistanere eller også andre minoritetsgrupper. De mekanismene jeg finner blant mine informanter kan også sies å representere mulige forklaringer som kan være verdt å ta hensyn til i fremtidig forskning.

### 3.3 Mine intervjuerfaringer og refleksjoner

De to første intervjuene var preget av noe usikkerhet fra min side, da situasjonen opplevdes som noe fremmed. I og med at jeg ikke har mye erfaring med det å gjøre intervjuer opplevde jeg situasjonen som anspent, og jeg støttet meg mye til intervjuguiden i disse intervjuene. Etter hvert som jeg ble mer fortrolig med både intervjusituasjonen og spørsmålene jeg ønsket å stille, ble jeg mer og mer uavhengig av intervjuguiden, og det ble lettere å holde en nærmest flytende samtale uten å se for mye ned på guiden. Disse intervjuene er også preget av flere dybdeforklaringer og beskrivelser av opplevelser fra informantens side i forhold til de første. Grunnen til det tror jeg er at jeg i større grad følte meg komfortabel med intervjusituasjonen samt at jeg var mer sikker på hva jeg ønsket å finne ut av, og hvilke vinklinger som fungerte og hvilke som ikke fungerte. Derfor hadde jeg bedre mulighet til å rette større oppmerksomhet mot det som ble sagt der og da, dermed stille bedre oppfølgingsspørsmål som lettere fanget hva jeg ønsket å få tak i av informasjon. Jeg opplevde i stor grad at bruk av delvis strukturerte dybdeintervjuer var fruktbart for å belyse problemstillingen, siden det tillot mine informanter å fortelle fritt hvordan de opplevde utdanningsvalgene, og jeg i stor grad fanget opp de mangfoldige sidene ved deres ambisjoner refleksjoner rundt fremtidig utdanning.

Under intervjuene benyttet jeg meg av båndopptaker etter tillatelse fra mine informanter. Det å benytte båndopptaker under intervjuene kan ha både klare fordeler og ulemper. Av flere hensyn valgte jeg å ta opp samtalene på bånd. Av hensyn til min egen hukommelse og ønsket om å få mest mulig informasjon følte jeg at det var betryggende å ha det de sa på bånd. Ved å bruke båndopptaker kunne jeg også gjengi informantene på en mer korrekt måte i oppgaven, og ikke tillegger dem mine meninger og tolkninger. Det ville dermed bli lettere å presentere mine tolkninger som mine, og skille disse fra det informanten selv har sagt, slik at jeg unngår å tillegge dem en tolkning som er min. Bruken av båndopptaker førte også til at jeg ikke risikerte å gå glipp av viktig informasjon, samtidig som jeg fikk muligheten til å notere mine inntrykk av personen og situasjonen generelt både mens jeg foretok intervjuet, og rett etter intervjuet. I tillegg til å ta opp samtalene på bånd, skrev jeg også notater for hånd gjennom intervjuet. Umiddelbart etter hvert intervju satte jeg av tid til å se gjennom notatene, og skrive ned inntrykk, ideer, og tanker rundt både informanten og hvordan jeg opplevde intervjusituasjonen. En slik fremgangsmåte er anbefalt av blant annet Rubin & Rubin (2005:112) og Thagaard (2003:97), fordi en raskt kan komme til å glemme slike ting om en ikke skriver det ned, og derfor gå glipp av verdifulle tolkninger, ideer og inntrykk. Da jeg transkriberte og hørte gjennom intervjuene la jeg merke til ting jeg kunne forbedre, og gjøre annerledes ved neste intervju, og som var med på å øke kvaliteten på intervjuene ettersom tiden gikk.

Rubin & Rubin (2005) mener at en båndopptaker kan få enkelte informanter til å bli mer sjenererte og tilbaketrukkne, noe som igjen kan påvirke hvilken informasjon de vil dele med forskeren. De påpeker derimot også at de fleste relativt fort glemmer at samtalen blir tatt opp på bånd (Rubin & Rubin 2005:110). Mine informanter så ut til å virke relativt upåvirket av båndopptakeren, da verken jeg eller informantene gav noe oppmerksomhet til denne. Jeg prøvde å plassere opptakeren på et diskret sted på bordet, slik at den ikke ble hovedfokuset, men heller at oppmerksomheten ble knyttet til samtalen oss imellom.

### 3.4 Forhold som kan ha påvirket intervjusituasjonen og informantenes åpenhet

I samfunnsvitenskapelig forskning er viktig å forholde seg relativt objektiv til det en skal forske på, slik at informanten i minst mulig grad blir påvirket av forskerens verdier og synspunkter i sin måte å uttrykke seg på. Likevel vil det alltid være faktorer ved forskeren som kan ha en innvirkning på hva informanten sier, og hvordan vedkommende oppfører seg. Det kan også ha en innvirkning på kjemien mellom forsker og informant (Thagaard 2003:100). Vi

har alle hver vår ”bagasje” med opplevelser, holdninger og fordommer som former hvordan vi gjør ting. Derfor er mine intervjuer, i likhet med andre intervjuer på ingen måte upåvirket av faktorer ved meg som person. I løpet av prosessen la jeg merke til flere ting som kan ha påvirket både svarene jeg har fått og min fremtreden. Dette vil jeg nå gjøre meg noen refleksjoner rundt.

#### 3.4.1 Betydningen av forskerens kjønn

Intervjuerens kjønn kan ha en påvirkning på samhandlingen mellom forsker og informant (Thagaard 2003:101). Det at jeg er kvinne kan derfor ha noe å si for både hvilke ungdommer som ønsket å bli intervjuet, og hvilken informasjon jeg fikk tilgang til av mine informanter. Flere av de kvinnelige informantene fortalte at de ikke får lov til å tilbringe tid alene med en gutt, på grunn av deres religiøse bakgrunn. De får heller ikke lov til å prate med sine fettere uten tilsyn fra foreldrene. Dersom jeg, som forsker, hadde vært mann, kan det derfor tenkes at det ville blitt vanskeligere å finne norskpakistanske jenter som ønsket å delta, spesielt dersom de er under atten år, og må ha foreldrenes tillatelse. Det at jeg er kvinne kan derfor ha gjort det lettere å finne kvinnelige informanter, enn om jeg hadde vært mann.

Med tanke på selve intervjusituasjonen, merket jeg også forskjell mellom samtalene jeg hadde med guttene og jentene. Jentene åpnet seg forttere, og samtalen gikk på mange måter mer flytende enn da jeg snakket med guttene. Jeg opplevde det også lettere å stille oppfølgings-spørsmål til dem. Dette kan ha en sammenheng med at jeg og de kvinnelige informantene var av samme kjønn, og at dette gav grunnlag for et fellesskap og en forståelse en ikke alltid oppnår dersom forsker og informant er av forskjellig kjønn (Thagaard 2003:101).

#### 3.4.2 Informanten tok med en venn

I et av intervjuene insisterte informanten på å ha med en venn gjennom hele intervjuet. Dette var noe flere ønsket, men som jeg kun tillot første gangen. Det å bringe med en venn kan ha konsekvenser, ikke bare for hva slags informasjon som ble delt med meg og dermed også tredjeperson, men også de mulige konsekvensene dette kan ha for informanten i ettertid. Denne situasjonen har etiske implikasjoner som kan ha konsekvenser for informanten i senere tid. På grunn av at det ikke bare var jeg som hørte det informanten sa men også hans venn, kan vennen som var med ha mulighet til å dele informasjon rundt intervjuet med andre, som in-

formanten selv ikke ønsker. Da det kan hende at informantene selv ikke klarer å forutse slike konsekvenser, og derfor ikke alltid vet sitt eget beste, vil det være forskeren sitt ansvar å sette slike grenser i forhold til intervjuet. Slike grenser er tydelig uttrykt i de andre intervjuene.

Selv opplevde nok både jeg og informanten at det var beroligende å ha en av informantens beste venner sittende ved siden av oss. Det gjorde at intervjuet virket mindre formelt, og atmosfæren føltes tryggere. På grunn av at vennen som var med i stor grad tok del i livet til informanten både på skolen og i fritiden, fikk jeg inntrykk av at informanten følte seg trygg på å fortelle om familien sin, deres økonomiske situasjon og sine egne tanker rundt fremtiden. Det kan derimot også tenkes at informanten svarte på en måte som bekreftet personens tilhørighet i sin omgangskrets, siden vennen var tilstede og dermed har mulighet til å fortelle det som ble sagt, videre til andre, noe som igjen farger den informasjonen jeg fikk gjennom intervjuet. Jeg har prøvd å ta hensyn til dette i tolkningen av materialet i ettertid.

### 3.5 Kategorisering og bearbeiding av materialet

I bearbeidingen av det empiriske materialet ønsket jeg å se hvordan trekk ved verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori kunne forklare de prosessene som er til stede blant mine informanter. Arbeidet med analysen gikk i praksis ut på at jeg først komprimerte innholdet fra intervjuene, slik at jeg samlet det mest aktuelle fra hver informant, og så på dem enkeltvis. Deretter så jeg etter om mekanismene som var til stede hos hver enkelt informant kunne knyttes til mekanismene som er beskrevet for majoriteten. Jeg så umiddelbart likheter, men det viste seg å være vanskelig å finne ut av hvilke av teoriene som kunne brukes for hvilke mekanismer. Rent empirisk viste det seg altså å ikke være så lett å plassere mekanismene jeg fant under de ulike teoriene. Det viste seg for eksempel å være vanskelig å skille mellom mekanismer som kan kategoriseres innen kulturteori og de som kan plasseres innen verditeori, altså hvorvidt hver enkelt informant sine utdanningsambisjoner best kunne sees i lys av for eksempel verditeorien eller sosial posisjonsteori. Dette og andre ting vil jeg komme inn på i det siste analysekapitlet der jeg har en mer teoretisk diskusjon av de ulike teoriene basert på empirien. Hvilke mekanismer jeg har plassert under hvilke teorier har variert gjennom tolkningsprosessen, mye fordi det ut fra en kvalitativ forskningsstudie vil være vanskelig å si noe om en teori kan brukes eller ikke, da det er en stor forskjell mellom relativt enkle teoretiske modeller og den informasjonen en får gjennom en intervjusamtale. Av den grunn har jeg lest gjennom intervjuene og notatene opptil flere ganger, og jeg har tatt meg god tid i mine vurderinger av

tolkningen av materialet. Slik jeg ser det har tolkningene derfor blitt gjort på en svært grundig måte. Dette ser jeg som en styrke for tolkningene jeg presenterer i analysekapitlene.

### 3.6 Forholdet mellom teori og empiri

I denne oppgaven har jeg et teoribasert utgangspunkt i intervjusituasjonen og analyseprosessen da jeg tar utgangspunkt i tre relativt tydelige og adskilte teorier, og ”tester” disse kvalitativt. Thagaard (2003) kaller en slik kvalitativ testing for *utprøving*, da det er mer passende når en forholder seg til hypoteser på en kvalitativ måte (Thagaard 2003:176). En slik tilnærming er ikke spesielt utbredt i sosiologien. Funnene kan også i liten grad generaliseres, men hovedsakelig bare si noe om de enkeltmenneskene en har intervjuet (Thagaard 2003:17). En slik fremgangsmåte er likevel hensiktsmessig med tanke på å avdekke prosesser som faktisk er til stede, ut fra hvilke forklaringer som er lagt frem tidligere. Det er gjort mye forskning kvantitativt rundt hvilke mekanismer som forklarer de sosiale ulikhetene i utdanning, og det er verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori som trekkes frem som forklaringsmodeller. Derfor vil det også være viktig å se på hvordan disse mekanismene utspiller seg for norskpakistanere. Selv om jeg i intervjuguiden forsøkte å operasjonalisere disse teoriene for å finne ut av hvordan de kan egne seg som forklaringer på utdanningsambisjonene til mine informanter, har jeg også vært opptatt av å vise åpenhet i forhold til andre mekanismer som kan være til stede og kanskje mer egnet til å forklare prosessene enn verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori.

Gjennom arbeidet med analysen av intervjuene har jeg først og fremst ønsket å belyse mine funn ut fra teoriene, da jeg har drøftet hvordan teoriene er egnet til å brukes som forklaring på hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til mine informanter. På bakgrunn av dette har analysen også utviklet seg til en noe mer teoretisk diskusjon siden empirien også kan brukes til å belyse det teoretiske utgangspunktet. Det vil si at jeg ut fra empirien har trukket linjer til teorien igjen, uten at jeg har hatt til hensikt å skape noen ny forklaring eller teoretisk synsvinkel, slik Glaser og Strauss (1967) beskriver at en gjør i utviklingen av empiribasert teori (Thagaard 2003:175). Denne delen av analysen kan derfor beskrives som en diskusjon av forholdet mellom teoriene, der jeg i stor grad støtter meg til mine empiriske funn for å belyse teorienes rolle.

### 3.7 Etiske betraktninger

I samfunnsvitenskapelige undersøkelser er det viktig å holde en viss etisk standard, og da prosjektet omfatter elektronisk behandling av sensitive personopplysninger er det underlagt konsesjonsplikt. I den forbindelse er dette prosjektet meldt til norsk samfunnsvitenskapelig data-tjeneste (NSD), personvernombudet for forskning, og følger de etiske og praktiske retningslinjer som er gitt. Kvale (2001) beskriver slike retningslinjer som et rammeverk hvorfra vi skal forstå de moralske sidene ved et forskningsprosjekt, og knytter dette til hovedsakelig tre viktige moralske sider; informert samtykke, konfidensialitet og hvilke konsekvenser en deltakelse kan ha for informantene (Kvale 2001:66). Disse moralske sidene vil også drøftes her.

#### 3.7.1 Informert samtykke

I ethvert forskningsopplegg er det viktig å skaffe informantenes informerte samtykke. Silverman (2006) beskriver fire momenter som vil sikre informert samtykke. En skal gi informasjon om prosjektet som vil være viktig for vedkommende å vite i beslutningen om å ville være deltaker eller ikke. En må sikre seg at vedkommende forstår denne informasjonen. Det er også viktig at en fremhever frivillighetsmomentet, altså at det ikke foreligger noen tvang rundt vedkommendes beslutning. Til slutt vil det være svært viktig å få tillatelse fra foreldre dersom vedkommende er under myndighetsalder eller er umyndiggjort. (Silverman 2006:324).

For å sikre informert samtykke av alle mine informanter, gav jeg samtlige informanter en skriftlig forespørsel (se vedlegg 2) der både frivilligheten, muligheten for å trekke seg, og informasjon om selve oppgaven ble belyst. De ble informert om dette muntlig også, før intervjuet startet. For å være sikker på at informantene forstod hva prosjektet går ut på, valgte jeg å uttrykke meg på en måte som de selv kunne relatere seg til, og sørget for at de selv uttrykte at de forstod hva det innebærer å delta. Muligheten til å trekke seg fra intervjuet på et hvilket som helst tidspunkt ble også uttrykt både muntlig og skriftlig. Ettersom flere av mine informanter var under atten år, var det også nødvendig å få tillatelse av deres foresatte. I disse tilfellene fikk jeg skriftlig informert samtykke av foreldrene til de fleste. Hos et par informanter fikk jeg derimot kun en muntlig tillatelse fra foreldrene, av praktiske grunner. Jeg snakket med dem over telefonen selv og informerte dem om hva prosjektet gikk ut på, at vedkommende vil bli presentert anonymt i oppgaven slik at andre ikke vil kjenne igjen verken ungdommene som ville delta eller familien og mennesker rundt. Jeg informerte dem også om hvordan jeg kom til å behandle datamaterialet, og hva jeg ønsket å få informasjon om fra ung-

dommene. Disse informantene fikk også beskjed om å vise den skriftlige forespørselen til sine foreldre etter intervjuet, der kontaktinformasjonen til forskeren stod. På denne måten mener jeg å ha sikret frivillig informert samtykke fra mine informanter.

### 3.7.2 Konfidensialitet

Det å bevare anonymiteten til informantene sees som et viktig etisk prinsipp. Informantene skal ikke kunne kjennes igjen på bakgrunn av holdninger, sosial bakgrunn, familiære forhold eller andre personlige kjennetegn (Thagaard 2003:24). For å sikre anonymiteten til mine informanter gjennom hele prosessen, har jeg valgt å benytte flere strategier. Først og fremst er det viktig å sikre at andre personer ikke får tilgang til kontaktinformasjon om informantene. Derfor oppbevarte jeg dette atskilt fra resten av oppgaven, da den ikke ble skrevet ned på noen datamaskin, men kun for hånd. Informasjonen har vært låst i et skap gjennom hele prosjektperioden og er makulert ved prosjektets slutt, slik at andre ikke skal få tak i den. Informantenes navn og andre personlige kjennetegn er verken brukt i egne notater eller i oppgaven.

Det anbefales også at forskeren ikke beskriver familiære forhold eller bruker en personsentrert tilnærming, da det vil kunne føre til at utenforstående lettere kan kjenne igjen informanten (Thagaard 2003:24). I denne oppgaven bruker jeg hovedsakelig en temasentrert tilnærming, men på grunn av at jeg ønsker å studere hvordan deres sosiale bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene, er det viktig å få frem deres sosiale bakgrunn, og forholdet informantene har til foreldrene når det kommer til tema som skole og videre utdanning. Selv om jeg har lagt frem slik informasjon, har jeg utelukket informasjon som har med forholdet informantene har til foreldrene ellers, og deres forhold til venner og lærere som ikke er av betydning for hvordan en skal forstå deres utdanningsambisjoner. Dersom informantene hadde tilhørt en svært liten gruppe, eller et lite miljø der "alle kjenner alle", ville det vært nødvendig med andre grep for å sikre anonymitet. Norsk-pakistansk ungdom er derimot ikke en så liten gruppe, men heller en relativt stor en, der det vil være vanskelig å gjenkjenne enkeltpersoner. Da jeg har funnet informanter på både ulike fritidsklubber og noen videregående skoler, godt spredt i Oslo, er også sannsynligheten for at de tilhører det samme miljøet relativt liten.

### 3.7.3 Mulige konsekvenser for informantene

Et tredje grunnprinsipp for å drive et etisk forsvarlig forskningsopplegg er at en ønsker å minske de mulige negative konsekvensene det kan ha for informantene å delta. Det er derimot ikke bare den enkelte informantens mulige fremtidige konsekvenser forskeren må reflektere rundt, men også de konsekvensene forskningsopplegget kan ha for den større gruppen som informantene representerer (Kvale 2001:69). I dette prosjektet innebærer det at jeg ikke bare vurderer konsekvensene for de enkelte informantene, men også for norskpakistanere i Norge generelt. Jeg har hatt i tankene den etniske gruppen informantene representerer, og fremstilt dem på en måte som jeg anser for ikke å være negativ for gruppen som helhet.

I forhold til de enkelte informantene har jeg også prøvd å unngå at de opplever negative konsekvenser i forhold til intervjuene. I det intervjuet der en informant insisterte på å ha med en venn, kan dette ha hatt konsekvenser for vedkommende i ettertid. I intervjuet ble det derimot ikke tatt opp spesielt sensitive temaer. På grunn av det kan det tenkes at faren for negative konsekvenser for informanten er mindre. Når det kommer til positive konsekvenser, kan intervjusamtalene også ha ført til at de enkelte informantene blir mer bevisste på sine utdanningsambisjoner, og føre til flere refleksjoner rundt dette, til tross for at flere av informantene også viste høy grad av refleksjon rundt fremtidige utdanningsvalg. Weiss (1994) påpeker at informantene i slike intervjuundersøkelser generelt har liten sannsynlighet for å oppleve store negative konsekvenser, ved kun å delta som respondent. Sannsynligheten for å oppleve positive konsekvenser er betraktelig større (Weiss 1994:130). En fordømmelse av, eller feilpresentasjon av informantenes mening kan derimot føre med seg skade dersom forskeren ikke er bevisst dette, og søker å unngå en slik presentasjon av materialet (Weiss 1994:130-131). Jeg har sett det som viktig å presentere en tolkning av materialet som informantene også vil kjenne seg igjen i, for på den måten å minske sannsynligheten for at informantene kan ta skade av å ha deltatt i undersøkelsen. På bakgrunn av disse refleksjonene og de grep som er gjort gjennom oppgaven for å følge de etiske prinsippene, anser jeg prosessen med å skrive denne oppgaven, og presentasjonen av materialet for å være etisk forsvarlig.



## Kapittel 4: Informantenes sosiale bakgrunn

For å gi en større forståelse av mitt empiriske materiale, vil jeg her gi en kort oversikt over hvem mine informanter er, med vekt på deres sosiale bakgrunn og utdanningsambisjoner. I analysekapitlene senere i oppgaven vil informantenes bakgrunn presenteres i bruddstykker, siden de ulike informantene vil presenteres hver for seg. I dette kapitlet vil ambisjonen altså være å gi en mer helhetlig oversikt over hvem mine informanter er, og deres sosiale bakgrunn og utdanningsambisjoner. Først og fremst vil jeg presentere deres utdanningsambisjoner, og tanker rundt fremtiden. Deretter vil jeg trekke dette opp mot deres sosiale bakgrunn i Norge, med tanke på foreldrenes utdanning, yrke og deres økonomiske situasjon. På grunn av at foreldrene kommer fra Pakistan vil det også være hensiktsmessig å inkludere en kort presentasjon av foreldrenes bakgrunn derfra, og hvilken status de har. Som en oppsummering vil jeg presentere den viktigste av denne informasjonen i en tabell, og drøfte dette nærmere. Både i denne presentasjonen og i analysekapitlene vil informantene bli tildelt fiktive navn, for å bevare deres anonymitet.

### 4.1 Informantenes utdanningsambisjoner

De fleste informantene jeg snakket med hadde et gjennomtenkt og reflektert forhold til sine utdanningsambisjoner, og flere av dem hadde planene klare for hva de skulle gjøre etter videregående skole. De fleste av mine informanter har høye utdanningsambisjoner. Fem av informantene har ambisjoner om å studere i minimum tre år på universitet eller høyskole. Fire av disse vil studere i fem år eller mer. Mens bare to informanter ikke har bestemt seg for hva de vil gjøre etter videregående. Flere av de som har ambisjoner om å studere, har vurdert å bli lege eller advokat, da dette er noe foreldrene ønsker siden det gir status i Pakistan. Noen av dem har likevel slått fra seg tanken om dette i den senere tid, da de har innsett at det ikke er noe for dem. Prieur (2004) finner også et lignende mønster hos norskpakistanerne hun snakket med. De fleste ønsket i utgangspunktet å leve opp til foreldrenes forventninger om at de skulle bli lege, siden det gir høy status i hjemlandet, men bare et fåtall av norskpakistanerne velger legestudiet til slutt (Prieur 2004:36). I mitt materiale er det to ungdommer som ønsker å studere medisin. Den ene av disse har gitt inntrykk av å ha reflektert mye rundt dette, mens den andre informanten i mindre grad har gjort det. Sistnevnte vet lite om studiet, og har i tillegg i liten grad vurdert sannsynligheten for å gjøre suksess, gitt personens nåværende interesser,

skoleprestasjoner og verdier. De andre som har ambisjoner om å gå videre med studier, ønsker å bli henholdsvis reseptar, samfunnsviter og sosionom eller barnevernspedagog. Ut fra de ambisjonene informantene har kan en derfor forvente at de kommer fra familier med relativt høy sosial bakgrunn, siden det er større sannsynlighet for at en tar høyere utdanning dersom ens foreldre også har høyere utdanning (Jørgensen 2000:25).

#### 4.2 Informantenes sosiale bakgrunn i Norge

Til tross for at en kan forvente høy sosial bakgrunn blant de som har høye utdanningsambisjoner, er det svært få av mine informanter som kommer fra familier med høy sosial bakgrunn i Norge. Et flertall av informantene har lav sosial bakgrunn med tanke på foreldrenes utdanning, yrkesstatus og inntekt, og ingen av foreldrene har høyere utdanning fra Pakistan. Likevel har mange av informantene høye utdanningsambisjoner. Dette tyder på at andre faktorer kan være med på å påvirke deres utdanningsambisjoner, da også de fra lavere sosiale lag i denne studien har relativt høye ambisjoner. På bakgrunn av dette vil jeg først redegjøre for deres sosiale bakgrunn i Norge. Deretter vil jeg også se nærmere på den sosiale bakgrunnen de har i Pakistan, for å gi en noe mer omfattende forståelse av informantenes sosiale bakgrunn, i og med at foreldrene kan se sin status i lys av denne.

##### 4.2.1 Foreldrenes utdanning

Foreldrene til mine informanter har i svært liten grad høyere utdanning. Kun en av mine informanter har foreldre med fullført høyskole eller universitetsutdanning, mens de fleste har foreldre med kun ungdomsskole og videregående. Generelt sett ser det ut til at utdanningsnivået til fedrene i mitt utvalg er høyere enn hos mødrene. Hele fire fedre har videregående, en av disse har også universitetsutdannelse, mens en annen har fagbrev etter videregående. De andre tre fedrene har ungdomsskole eller mindre. Fedrene som kun har ungdomsskole eller mindre fullførte denne i Pakistan, mens noen av de som har videregående, tok det i Norge, ikke i Pakistan. Disse kom også til Norge i tidlig ungdomsalder, på grunn av at deres foreldre igjen ønsket å jobbe i Norge. Av mødrene er det to som har fullført videregående i Pakistan. Den ene av disse har universitets- og høyskoleutdanning fra Norge, mens den andre har fullført fagbrev som tolk i Norge. Resten av mødrene har maksimalt fullført ungdomsskolen i Pakistan, og et par mødre har kun fullført barneskolen. Statistikk har vist et lignende mønster blant pakistanske innvandrere i Norge, der mennene i liten grad tar høyere utdanning, mens

kvinnene i enda lavere grad har høyere utdanning (Henriksen 2007:46). Det er også vist at norskpakistanere i mye større grad tar høyere utdanning enn sine foreldre, da deres andeler i utdanningssystemet er på nivå med majoriteten i Norge (Henriksen 2007:46). Dette stemmer overens med mitt utvalg, da informantene har høyere utdanningsambisjoner enn hva foreldrenes utdanningsnivå skulle tilsi.

#### 4.2.2 Foreldrenes yrkesstatus

To av de fedrene som har fullført ungdomsskole eller mindre, hadde fysisk krevende jobber i en fabrikk, hvor en tjener lite. Disse er nå ute av arbeid grunnet yrkesskade, og er trygdede. Den ene faren som har universitets- og høyskoleutdanning fra Norge har en kontorjobb i det offentlige, mens resten av fedrene er daglig leder i enten restaurant eller kiosk. Det som går igjen hos mødrene som ikke har gått på skole etter ungdomsskolen er at de enten er hjemmeværende, eller at de har jobbet, eller jobber i barnehage. Det at mødrene ofte er hjemmeværende er et mønster som også går igjen for pakistanske innvandrere generelt i Norge da ca. 28 prosent av de kvinnelige pakistanske innvandrerne er sysselsatt, sammenlignet med 66 prosent av kvinnene i majoriteten (Henriksen 2007:46-47). Av de to mødrene som har fullført videregående har en av dem jobbet som tolk på fulltid, mens den andre er mellomleder innenfor det offentlige. Yrkene som går igjen blant mine informanternes foreldre vil kunne karakteriseres som lavere serviceklasse, det vil si spesialister på lavere nivå og ledere i små firmaer, og faglærte og ufaglærte arbeidere. Ingen av disse yrkesgruppene er høytlønnede. Som noen av informantene mine sier har foreldrene såkalte ”innvandrerjobber”. Disse jobbene krever ikke mye utdanning, og er heller ikke så godt betalt.

#### 4.2.3 Foreldrenes økonomiske situasjon

Informantene har ikke oversikt over foreldrenes nøyaktige inntekt, og jeg har ikke fått noen konkret informasjon om dette i senere tid heller. Informantene har derimot vært åpne med å dele informasjon med meg angående deres forståelse av den generelle økonomiske situasjonen i hjemmet. Dette har vært fordelaktig i min studie da en mer fyldig beskrivelse av deres økonomiske situasjon har gitt meg en stor forståelse av hvordan denne eventuelt virker inn på deres utdanningsambisjoner. Ingen av dem oppfatter familiens økonomi som veldig god. Dette knytter seg til at foreldrene har yrker som ikke gir veldig god økonomisk avkastning, samtidig som samtlige av informantene mine har opptil flere søsken som foreldrene må ta seg av

økonomisk. Alle informantene har minimum to søsken, og noen har opp til fem søsken. I tillegg til dette sender flere av foreldrene også penger jevnlig til familie og slekt i Pakistan. Kun en av informantene sa at de ikke kunne sende penger til Pakistan fordi de ikke hadde råd til det. De har akkurat nok til å klare seg selv i Norge. På grunn av de relativt lave inntektene mottar flere av ungdommene også stipend fra lånekassen. For å få stipend fra Lånekassen på slutten av videregående, når en har minimum ett søsken må foreldrene tjene mindre enn tre hundre og seksti tusen til sammen i året ([www.lanekassen.no](http://www.lanekassen.no)). Kun en informant forteller at foreldrene tjener for mye til at hun kan få det. Informanten selv sier at de tjener omtrentlig seks hundre tusen til sammen. Ut fra dette kan en si at familienes generelle økonomiske situasjon er å betrakte som lav. Dette er i tråd med hvordan den økonomiske situasjonen er for flertallet av den pakistanske befolkningen i Norge (Henriksen 2007:49).

#### 4.3 Sosial status i Pakistan

De færreste av ungdommene jeg snakket med hadde inngående kjennskap til den sosiale bakgrunnen foreldrene hadde i Pakistan. Likevel var det noen som visste mer enn andre. I Pakistan har familienes kastetilhørighet lenge vært en viktig indikator på hvilken sosial status de har (Lien 1993:39). I mitt materiale sa de fleste informantene at de tilhørte en rikmannskaste eller en jordeierkaste, men ingen av dem visste hvilken kaste de tilhørte, og flere av dem sa at kastesystemet ikke lenger brukes, eller har noen betydning for dem eller deres foreldre. Selv om flere av informantene har relativt lav sosial bakgrunn fra Norge, ser det ut til at flere av dem derimot kommer fra familier med høyere sosial status i Pakistan. Informantene påpeker at inntekt ofte er det viktigste for å ha høy status i Pakistan. Likevel var det noen som påpekte at de hadde høy status selv om besteforeldrenes inntektsnivå ikke var spesielt høyt. Disse kommer fra familier som er bosatt i landsbyer heller enn i storbyene. Det å være jordeier kan betraktes som middels velstående i Pakistan (Prieur 2004:32). Informantene fortalte at det er relativt vanlig å ha tjenere og hushjelpere i Pakistan om en hadde god nok økonomi til å betale dem. De som ikke hadde tjenere eller hushjelpere ville bli sett på som mindre privilegerte. Det var bare en av mine informanter som sa at besteforeldrene ikke hadde tjenere hjemme. Dette tyder på at flere av mine informanter har foreldre som kommer fra familier med relativt høy sosial status i Pakistan, sammenlignet med den de har i Norge. I analysen vil jeg se nærmere på hvilken betydning denne sosiale bakgrunnen kan ha for mine informanters utdanningsambisjoner.

#### 4.4 Oversikt over informantene

For å gi en mer oversiktelig fremstilling av mine informanter, med henblikk på deres sosiale bakgrunn, har jeg konstruert en tabell, der jeg inkluderer noen sentrale bakgrunnsvariabler for den videre analysen.

Bakgrunn Deltakere	Alder	Linje	Ambisjoner	Foreldres Utdanning	Foreldres yrke og økonomiske situa- sjon (stipend fra lånekassen)	Sosial status i Pakistan
Nr. 1	17 år	Allmenn	5år, medisin i utlandet	Far: vgs i Norge. Mor: ungdoms- skole i Pakistan	Faren er daglig leder og moren er hjemme. Stipend	Landsbygda. Nesten ingen i slekten har utdanning.
Nr. 2	18 år	Allmenn	Vet ikke, kanskje bli butikksjef	Far: fagbrev i Pakistan. Mor: ungdomsskole i Pakistan	Faren er restauranteier og moren er hjemme. Stipend	Byen. Ingen tanter eller onkler har utdanning. Hushjelp.
Nr. 3	19 år	Allmenn	3-5 år, samfunnsviten- skap	Far: ungdomssko- le i Pakistan. Mor: ungdoms- skole i Pakistan	Faren er trygdet, før var han manuell arbei- der. Moren er hjemme. Stipend	Jordeiere. Hadde tjene- re.
Nr. 4	18 år	Helse og sosial	5 år, reseptar	Far: vgs i Norge. Mor: barneskole i Pakistan	Faren er avdelingsleder og moren er barneha- geassistent. Stipend	Hadde noen tjenere. Bodde i en forstad.
Nr. 5	16 år	Helse og sosial	2-3 år, sosionom eller barnevernspedagog	Far: vgs og fag- brev i Norge. Mor: vgs i Pakis- tan og kurs i Norge	Faren er restauranteier og moren er språktolk. Stipend	Kom fra byen. Infor- manten forstod det slik at de var rike. Hadde hushjelp.
Nr. 6	16 år	Helse og sosial	Usikker. Enten rett ut i arbeid, eller tre år utdanning. Vil bli helsesekretær	Far: vgs i Pakis- tan. Mor: ung- domsskole i Pakistan	Faren er trygdet, før var han manuell arbei- der. Moren er hjemme. Stipend	Mor: landsbygda, far: byen.. Kun en onkel med utdanning.
Nr. 7	17 år	Allmenn	5-8 år, medisin i utlandet	Far: hovedfag i Norge. Mor: hovedfag i Norge	Faren er rådgiver og moren er mellomleder i det offentlige	Hadde mange tjenere, og var svært rike. Nesten alle tanter og onkler har utdanning.

I mitt materiale finner jeg mange ulike faktorer som er med på å påvirke utdanningsambisjoner hos ungdommene jeg har intervjuet. Denne oppgaven kommer derimot kun til å dreie seg om et fåtall av disse faktorene, hovedsakelig de som har med sosial bakgrunn å gjøre. Der andre faktorer trekkes inn er det fordi disse relateres til informantenes sosial bakgrunn. Sosial bakgrunn vil i det følgende belyses ut fra utdanningen, yrket og inntekten til informantenes foreldre. En kan tenke seg at disse kommer i en ”pakke”, der de som har høy utdanning, også ofte har yrker der en tjener mye og kanskje også har en lederstilling. Men hos ungdom med innvandrerbakgrunn kan en anta at det ikke nødvendigvis er slik. De kan for eksempel ha en annen sosial bakgrunn i landet de kommer fra, enn det de har i Norge. En kan for eksempel ha en høy sosial bakgrunn hjemmefra, men likevel arbeide i lavtlønnede yrker i Norge fordi en ikke får godkjent utdanningen fra hjemlandet. Dermed vil det være en forskjell mellom den bakgrunnen de har fra hjemlandet og den de har i Norge. Denne bakgrunnen kan også til en viss grad ha en innflytelse på både foreldrenes sosioøkonomiske referanseramme, og derfor også informantens utdanningsambisjoner.

I det følgende vil jeg presentere analysen av materialet, der jeg drøfter teoriens egnethet opp mot mine informanter. Analysen vil deles opp, og av praktiske grunner vil jeg ta for meg en og en teori, og se mine informanter i forhold til disse. Deretter vil jeg samle trådene fra de tre første analysekapitlene samt gjøre en noe mer teoretisk rettet drøfting på bakgrunn av datamaterialet.

## **Kapittel 5: På hvilken måte kan verditeorien brukes for å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistaniske ungdommer?**

I det følgende vil jeg ta for meg hvorvidt, og på hvilken måte verditeorien kan brukes til å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til de norskpakistaniske ungdommene i denne studien. De fleste informantene jeg har snakket med opplever at foreldrene helst ønsker at de skal bli lege eller advokat, altså yrker som er godt betalt, og som krever lang en teoretisk utdanning. I følge verditeorien vil de som verdsetter slike studier fremfor andre alternativer hovedsakelig være de som har høy sosial bakgrunn, eksempelvis at foreldrene selv har høyere teoretisk utdanning. De fleste foreldrene til mine informanter er derimot, som nevnt, ikke høyt utdannet, og har heller ikke spesielt godt lønnede jobber. Deres orientering rundt disse utdanningene er dermed ikke et resultat av deres erfaring og kjennskap til utdanningssystemet, verken i Norge eller i Pakistan. Det ser altså ikke ut til at verdsettingen av teoretisk utdanning er noe som er forbeholdt de foreldrene som allerede har erfaring med utdanningssystemet, men heller en orientering som er felles for alle foreldrene til mine informanter. Foreldrenes verdsetting av høyere utdanning til tross for at de selv mangler høyere utdanning, trenger ikke betyr at verditeorien ikke kan ha noen forklaringskraft i forhold til ungdommenes utdanningsambisjoner. Det er også slik at noen av informantene opplever et sterkere fokus på utdanning, og et større forventningspress hjemmefra enn de andre. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hvordan det empiriske materialet ser ut til å kunne belyses ved hjelp av verditeorien.

### 5.1 Ungdom som vil ut og tjene penger

I følge Hyman (1953) vil de som kommer fra såkalte høyere sosiale lag i stor grad mene at en genuin interesse for et fagfelt, og mulighet for yrkesmessige utfordringer er viktigst når de vurderer jobbmuligheter. Mens de som kommer fra lavere sosiale lag vil være opptatt av å tjene godt, og å ha en fast arbeidskontrakt hvor de er sikret å ha jobb over lengre tid. Dette fordi de fra lavere sosiale lag også kommer fra en familie med færre økonomiske ressurser, og derfor vil fokuset også i større grad være på det de har lite av fra før av (Hyman 1953:492). De som kommer fra familier med høyere sosial bakgrunn vil i mindre grad være opptatt av

dette, og søker heller å jobbe med noe som interesserer dem. Disse ulike orienteringene fører, som nevnt, til at ungdommene velger ulike yrkestyper, der de fra høyere sosiale lag likevel blir de økonomiske vinnerne.

Blant mine informanter ser det ikke ut til at et slikt mønster gjør seg gjeldende. Om de verdsetter penger eller interesse i et fremtidig yrke ser ikke ut til å kunne knyttes til foreldrenes yrke, inntekt og utdanning. Selv for de informantene som syntes at penger var noe av det viktigste i en fremtidig jobb, gav ikke dette grunnlag for lave utdanningsambisjoner. Det å verdsette penger fremfor interesse kunne til og med brukes som begrunnelse for hvorfor de ønsker å ta høyere utdanning. Et par av dem planlegger å fullføre både tre og fem år på universitetsnivå, og begrunner det hovedsakelig med høyere inntekt. En av motivasjonsfaktorene for å ta høyere utdanning er da at en forventer å få høy inntekt. Denne tankegangen minner mer om en nyttemaksimerende tankegang der en ønsker å ta det valget som gir størst økonomisk avkastning, enn en verdibestemt handling, og er dermed mer i tråd med sosial posisjonsteori. Selv om ungdommene også synes det er viktig å ha en jobb og utdanning innenfor noe de er interessert i, er det den fremtidige inntekten som får mest oppmerksomhet når de snakker om fremtidige jobbmuligheter og utdanningslengde. Da de har hørt av foreldrene sine at det er kun ved å ta utdanning at de både får høy inntekt og et godt yrke, kan det tenkes at dette også har en viss påvirkning på deres utdanningsambisjoner, ved at de ser på utdanning som den beste veien for å nå målet om høy inntekt og god jobb. Verdier i hjemmet vil likevel være av betydning, selv om Hyman (1953) sin versjon av verditeori ikke gjør seg gjeldende. Bidraget til Grøgaard (1993) kan derimot forventes å ha større relevans når det kommer til å forklare mine informanternes utdanningsambisjoner, siden studien er utført i Norge, i motsetning til Hyman sine studier, som er utført i Amerika.

## 5.2 Utdanning kommer foran alt

Grøgaard (1993) mener at gutter som kommer fra høyere sosiale lag i større grad enn gutter fra lavere sosiale lag velger allmennfaglig linje på videregående, uavhengig av prestasjonsnivå. Grøgaard mente grunnen til dette er at de som har fedre som er akademikere i større grad verdsetter teoretisk arbeid enn de som har fedre uten akademisk bakgrunn. De som har fedre uten akademisk bakgrunn ser en større og mer umiddelbar nytte av praktisk arbeid, eksempelvis om en snekker bygger et hus, kan det brukes ganske med en gang, og gir et hjem til noen



som trenger det. Nyttan av at en akademiker bruker opptil flere år på å skrive en sosiologisk avhandling må derimot begrunnes (Grøgaard 1993:19).

Kun en av mine informanter har foreldre som er akademikere, mens de andre har foreldre med videregående eller mindre. Det ser likevel ikke ut til at det er så store forskjeller i måten å vurdere utdanning på hos mine informanter. De fleste ungdommene anerkjenner nytten av teoretisk arbeid, da flere jobber mye med skolearbeid, og setter seg mål som krever høyere teoretisk utdanning. De velger også allmennfaglig linje på videregående. Flere jobber mye med skolen fordi de vet at det kan gi dem flere utdanningsmuligheter senere, og de har ambisjoner om å studere både medisin, samfunnsfag og sosionomstudiet. Selv om de fleste av mine informanter altså har foreldre som mangler utdanning på universitets- eller høyskolnivå, innebærer ikke dette en mangel på ambisjoner om å ta høyere utdanning, verken hos foreldrene eller informantene. Derfor kan det se ut til at verditeorien ikke er egnet som forklaring. Likevel er det en av informantene som viser at trekk ved Grøgaard sin forståelse av verditeori kan bidra med å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene. Før jeg ser informantens utdanningsambisjoner i lys av Grøgaard sin forståelse av verditeorien, vil jeg gi en presentasjon av informanten og hennes sosiale bakgrunn. Grøgaard sin forståelse av verditeorien kan derimot bare delvis trekkes inn som forklaring. Betydningen av foreldrenes forventninger vil derfor gis mer fokus.

### 5.3 Betydningen av foreldrenes forventninger

Den ene informanten i mitt utvalg som har foreldre med akademisk bakgrunn, har høye utdanningsambisjoner. Hun planlegger å studere medisin. Hun uttrykker ganske klare ønsker for fremtiden, og hun ønsker å spesialisere seg innen et felt, slik at hun har mulighet til å jobbe på et sykehus i stedet for å bli allmennlege på et legesenter. Hun forventer derfor å studere i fem til åtte år. Foreldrene til informanten anerkjenner i høy grad utdanning som en legitim vei for å skaffe seg en god jobb og høy status. Dette vises ved at foreldrene snakker mye med informanten om hvor viktig det er å skaffe seg høyere utdanning, og om hvordan det er å studere. Foreldrene har snakket om utdanning og statusyrker så lenge hun kan huske, og hun oppfatter det som viktig for foreldrene at hun skaffer seg både høyere utdanning og et yrke som gir status i deres øyne. Hun forteller at når foreldrene snakker om andre mennesker, er det som regel utdanningen deres, og deres yrkesstatus som er av betydning:

”(…) Det har alltid vært sånn med alle de andre vi kjenner da, som har blitt gift, så er det sånn der; ja han er en veldig bra gutt, og ja... og jeg bare, hvordan vet du det? Har du møtt han? De bare; nei, men vi har snakket med svigermoren hans, og hun fortalte at han jobber med det og det.. Det er alltid hva han jobber med som kommer først. Det er ikke sånn derre, hvor gammel han er, og han virker vel hyggelig”.

Informanten opplever altså at foreldrene er svært opptatt av hvilke yrker andre har, og snakker godt om de som har et yrke som gir status. Går en ut fra hva informanten sier her, er det ens yrke som i stor grad sier noe om hvem en er. Foreldrene vurderer andre mennesker i forhold til hvor høy yrkesstatus de har, ikke nødvendigvis i så stor grad hvordan de er ellers. Hun forteller også at foreldrene har ganske høye forventninger til henne. Foruten deres sterke orientering rundt utdanning og statusyrker, sier de også hvilke yrker de håper informanten skal få:

”Men de er egentlig åpne for det meste. Så lenge det er litt, ikke bare der ”nede”, men en høyere stilling i noe firma for eksempel.”

Hun forteller at de er åpne for flere ulike fag, både innen finans, samfunnsfag, medisin og jus, så lenge hun skaffer seg en høy stilling innen det hun vil jobbe med. Det ser altså ut til at det er yrkesstatus og høy inntekt som er av betydning for foreldrene, ikke nødvendigvis en spesiell utdanningsretning fremfor en annen. Det er likevel en utdanningsretning foreldrene er mer opptatt av enn andre; medisin. De har snakket svært mye om medisinstudiet så lenge hun kan huske. De snakker om at en kan tjene godt på å være lege, og at det gir stor status både i Norge og i Pakistan. Flere av tantene og onklene til informanten, og venner av foreldrene er utdannet leger. Når disse er på besøk, snakker de mye om hvor spennende det er å jobbe som lege. Ut fra dette ser det ut til at foreldrene vurderer yrker og utdanninger ut fra et ståsted som er typisk for høyere sosiale lag, der de verdsetter høyere utdanning og statusyrker, og forventer at barna vil få det. Foreldrene til informanten vil heller ikke at hun skal studere det samme som dem, men noe ”bedre”, som hun vil tjene mer penger på enn det de gjør. Foreldrene er sosionomer, og har studert i fem år på høyskole. De tjener også relativt bra sammenlignet med de andre informantenes foreldre, siden informanten ikke får stipend på grunn av at foreldrenes inntekt er for høy. De forventer altså at informanten gjør det betraktelig bedre enn dem selv. Informanten har valgt å tolke det slik at foreldrene ikke er helt fornøyd med inntektene sine, og ønsker at hun skal tjene mer når hun begynner i arbeidslivet.

Deres fokus på høye utdanninger og svært godt lønnede arbeidsplasser virker nærmest noe overdimensjonert, ser en det i sammenheng med deres sosiale status i Norge, der de kan beskrives som en del av middelklassen, men ikke de øverste sosiale lag. Til tross for deres høye utdanning, som i følge kulturteorien ville indikere kulturell kapital, er de derimot mer opptatt av yrkesstatus og økonomisk prestisje enn de kulturelle aspektene ved å ta høy utdanning. Ser en derimot på deres sosiale bakgrunn i Pakistan, er den mer i overensstemmelse med foreldrenes forventninger og holdninger til økonomi og statusyrker, og vil kunne forklare deres fokus på dette. Informanten forteller at foreldrene har gått fra å være nærmest ”kongelige” i Pakistan til å bli en ”helt vanlig familie” i Norge. Selv om begge foreldrene kommer fra familier med høy status, er det spesielt morens status jeg vil fremheve her, da den ser ut til å være av størst betydning.

Morens status i Pakistan hadde informanten mye informasjon om. Bestefaren på mors side var øversteleder innen det offentlige i Pakistan. Alle i hjembyen vet hvem de er, og ser opp til dem, siden bestefaren holdt en høy stilling innen det militære i Pakistan og derfor tjente godt. Informanten forteller at moren ofte refererer til den statusen de hadde i Pakistan, og ser fremdeles seg selv og informanten i lys av dette:

”Mamma har ofte fortalt meg selv at, emmm.. det er viktig at dere ikke sier noe frekt eller være høflige eller dere skal hilse på alle sammen når dere kommer og sånn. For de skal se opp til oss. For vi er liksom. De fleste vet hvem vi er og hva vi er og.. vi er jo liksom viktige da.”

Moren referer altså til deres status i Pakistan, selv om de bor i Norge, og forteller at siden de er viktige personer, er det også viktig at de ikke forskjellsbehandler folk eller er frekke, men at de hilser og viser høflighet. Moren ser ut til å ha sin status fra hjemlandet som referanseramme i det daglige. Dette gjør det lettere å forstå hvorfor hun også er så opptatt av at informanten skal skaffe seg et yrke som gir høy status. Hun ønsker å opprettholde statusen hun har fra Pakistan. Informantens mor er også en av de få i søskenflokket på syv som ikke er utdannet ingeniør eller lege. Informanten forteller at moren ønsket å bli lege selv, men at hun ikke fikk muligheten fordi hun var en av de yngste i søskenflokket, og pengene ikke rakk så langt som til å dekke for hennes utdanningsutgifter:

”Mamma for eksempel, hadde jo veldig lyst til å bli lege. Hun hadde all kunnskapen for å bli det, men det var pengene som var problemet faktisk. For da det var hennes tur til å studere, medisin, så var det for dyrt.. men... og.... Hun kom fra en veldig rik familie, men da var alle... mamma er ikke en av de eldste ikke sant, så da var en av de andre prioritert først. Det var sånn... selv om hun kom fra en rik familie, så må det prioriteres.”

Moren dro til Norge i håp om å skaffe seg legeutdanning her, men endte opp med hovedfag i sosionom i stedet da hun ikke kom inn på legestudiet. Dette kan også være med på å øke morens interesse for at informanten vil få en prestisjefylt jobb, for eksempel lege. I morens familie ble det sett på som en selvfølge at en ville ta utdanning, og det var ikke et spørsmål om det, så lenge en hadde nok økonomiske ressurser. Deres relativt gode økonomiske status i Pakistan kan derfor forklare foreldrenes fokus på at informanten skal tjene godt, og skaffe seg et statusyrke. I og med at de kommer fra en høytstående familie i Pakistan, er det viktig å opprettholde denne statusen ved at barna får høy utdanning. Informanten oppfatter det slik at foreldrene har tatt det som en selvfølge at hun skal studere. Hun forteller videre om den av søsknene sine som derimot ikke valgte å fortsette på høyere utdanning umiddelbart etter videregående:

”De sier ofte til søstera mi at hun er den av søsknene som ikke jobber hardt. Så da blir de bekymra, og bare: oj! Var det en av dem som skulle gjøre det sånn? Ikke sant... hehe.. så da måtte de si ifra til henne.”

Det forteller mye om hvor viktig det er for dem at barna skaffer seg utdanning, og hvor selvfølgelig de antar at de kommer til å gjøre det. Da begge foreldrene kommer fra familier som nærmest tok det som en selvfølge at de skulle ta høyere utdanning, ser det ut til at foreldrene også tenker på denne måten. I den forbindelse kan det være hensiktsmessig å trekke inn Thompson (1997) sin vektlegging av ikke bare foreldrenes utdanningsnivå og yrkesstatus, men også statusen til besteforeldre, tanter og onkler. Han trekker fram at et helt nettverk av slektskap vil være relevant å ta hensyn til i studier av sosial mobilitet (Thompson 1997:45). Han belyser dette i sammenheng med at det kan være lurt å foreta intervjuer der en ønsker å høre andres livshistorier, men det er også relevant i forhold til å forklare den verdien foreldrene til informanten min setter på status og utdanning, og dermed hvordan hennes sosiale bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene. Å rette mer oppmerksomheten mot andre i slekten enn bare ungdommenes foreldre for å forklare utdanningsvalg og verdier kan også tenkes å

være spesielt aktuelt i forhold til norskpakistanere. Østberg (2003:157) påpeker at tette slekts- og familiebånd ofte blir trukket fram som typisk for pakistanere, og på bakgrunn av det kan det være aktuelt å trekke inn utdannings- og yrkesinformasjon om flere enn den nærmeste familien. Det er altså ikke bare utdanningsnivået til informantens foreldre som er av betydning, men utdanningsnivået til andre slektninger, som tanter og onkler som foreldrene identifiserer seg med.

Informantens valg av fag på videregående kan delvis forklares ved hjelp av Grøgaard sine funn, da hun har valgt fag som ikke er i samsvar med prestasjonene eller interesse, men heller i samsvar med den typen utdanning som blir verdsatt i hjemmet. Hun går på allmenn, og da hun skulle velge fordypningsfag valgte hun ikke fag hun er spesielt interessert i. Hun sier at hun ikke engang tenkte å velge fag som for eksempel samfunnsfag, men kun fag som er nødvendige å ha for å komme inn på legestudiet. Hun forteller at:

”Jeg synes det er litt vanskelig, men det er fordi jeg har veldig lyst til å drive med medisin etter videregående da.. Så da tar jeg liksom det jeg må ta.. Jeg var veldig, veldig redd egentlig da jeg valgte de fagene jeg valgte. Jeg visste hvor vanskelig det kom til å bli”.

Da hun valgte realfag som fordypning hadde hun altså liten interesse for disse fagene, og syntes de virket vanskelige. Måten hun uttrykker det på gir et inntrykk av at hun gruet seg til å starte med disse fagene. Selv om de har en relativt nær faglig sammenheng med det hun har ambisjoner om å studere videre, var ikke interessen for fagene det som drev henne. Hun forteller også at hun ikke er spesielt flink i matematikk, og har derfor valgt å ta en lettere type matematikk, over to år, i stedet for en mer avansert type matematikk som går over ett år. Fysikk anses som det verste faget på skolen, informanten får også dårligst karakterer i fysikk og matematikk, til tross for at hun tar den mindre avanserte typen matematikk. Karakterene i disse fagene ligger på tre og fire. I de andre fagene på skolen får hun som regel fem. Det ser her ut til at informanten har valgt fag ut fra hvilke utdanninger og yrker hun verdsetter. Til tross for at hun får lavere karakterer i realfagene enn det hun får ellers, er det denne fagretningen hun ønsker å satse på i videre utdanning. Dette har likheter med hva Grøgaard fant i sin studie av ungdomsgutters utdanningsvalg. Informanten velger fag og utdanning, ikke etter hva hun er interessert i eller flink til, men heller tilsynelatende ut fra hva hun og spesielt foreldrene verdsetter, noe som kan knyttes til foreldrenes sosiale bakgrunn i Pakistan. Valget ser

altså ikke ut til å være rasjonelt, da hun har valgt fag og yrke på bakgrunn av hva hun verdsetter, ikke nødvendigvis på bakgrunn av hva hun tror hun vil lykkes best i, om hun ser på prestasjonene i ulike fag på videregående. Likevel ser det ikke ut til at det er *hun* som verdsetter utdanning så høyt, men at foreldrene er de som setter det høyest. Hun forteller nemlig at hun tar denne typen utdanning mye fordi hun ønsker å gjøre *foreldrene* til lags. Hun forteller også at det for norskpakistanere, som henne selv, er viktig å prøve å oppfylle foreldrenes ønsker og forhåpninger, men at ikke alle klarer det i like stor grad.

”Jeg tror ikke det er typisk pakistanere at de blir forstått av foreldrene sine.

Du tror ikke det nei.

Nei, for det er ikke sånn at det er greit for alle at man må leve opp til målene foreldrene har til dem da.

Nei..

Nei, forventningene.. noen oppfyller det, og andre bare slutter å bry seg. Det blir et problem til slutt for å bli oppdaget ikke sant. Jeg tror nok ikke det er like lett for alle. Men jeg har vært ganske heldig. For mamma og pappa har forstått meg hele veien, og det har de gjort med søsknene mine og.”

Hun mener at hun selv klarer å leve opp til foreldrenes forventninger, mye fordi foreldrene forstår hva hun går igjennom. Foreldrene forteller henne at de selv har gått igjennom det samme, og at hun ikke må gi opp selv om det blir vanskelig.

Informantens ambisjoner ser i stor grad ut til å være et resultat av at hun ønsker å leve opp til forventningene foreldrene har til henne med tanke på høyere utdanning og fremtidig yrke. Valget av fagområde er ikke på bakgrunn av interesse eller en opplevelse av å mestre faget, men heller på bakgrunn av ønsket om å leve opp til foreldrenes forventninger til utdanning og yrke. Informanten opplever det som viktig å kunne gjøre dette, og verdsetter foreldrenes meninger. Det er altså ikke verdsettingen av utdanning per se som overføres, men ønsket om å leve opp til forventningene til foreldrene. Dette vil derfor kunne beskrives som en litt annen

variant av verditeorien enn Grøgaard (1993) skisserer. Informanten avviser i denne sammenheng at hun lever opp til foreldrenes forventninger fordi hun ønsker å uttrykke en takknemlighet overfor dem. Hun beskriver det mer som en norm som spesielt norskpakistanske ungdommer ønsker å følge, at de skal prøve sitt beste for å leve opp til foreldrenes forventninger. Dette kan beskrives som en følelse av forpliktelse i forhold til familien, og et ønske om å prioritere å gjøre det som familien forventer av en. Prieur trekker dette spesielt opp mot norskpakistanere på bakgrunn av oppdragelsesidealene om å vise respekt for foreldrene og adlyde, samt å oppleve en ansvarsfølelse overfor familien (Prieur 2004:54). Ut fra dette kan en se verdiene som en del av den kulturelle erfaringen de har i kraft av å ha en pakistansk bakgrunn. Om verdiene derfor kan klassifiseres som kulturelle ressurser vil dermed kunne diskuteres. På bakgrunn av premissene som er satt opp for verditeori vil jeg derimot se det slik at verditeorien kan brukes som forklaring på informantens utdanningsambisjoner og fagvalg, i og med at informanten i stor grad ser ut til å la seg påvirke av ønsket om å leve opp til foreldrenes forventninger, og verdsetter dette høyt. Selv om dette kan skisseres som en litt annen variant av verditeori enn det som er skissert for majoriteten, vil altså teorien egne seg fordi hun velger fag og utdanning ut fra at foreldrene verdsetter de fagene og utdanning.

#### 5.4 Takknemlighetskultur

En annen informant opplever også at det er viktig å leve opp til foreldrenes forventninger, og å gjøre dem stolte, og utdanningsambisjonene ser delvis ut til å være et resultat av, også her, et ønske om å leve opp til foreldrenes høye forventninger. Men hos denne andre informanten ligger begrunnelsen for viktigheten av utdanning i familiens ære. Foreldrene snakker ofte om hvor viktig det er å satse på skolen, og å få høy utdanning, og han forteller at han føler han skylder foreldrene å ta valg som gir høyere status, for å opprettholde familiens ære, siden foreldrene har ofret mye for å oppdra han. Dette kan igjen knyttes til en takknemlighetskultur. Leirvik (2004) trekker frem dette som noe som hovedsakelig knyttes til ungdom med vietnamesisk bakgrunn, da de ønsker å ta utdanning fordi de føler at de skylder foreldrene det (Leirvik 2004:107-108). Her ser det ut til at det ikke nødvendigvis bare kan knyttes til ungdom med vietnamesisk bakgrunn, men også til norskpakistanere. Den av mine informanter som kan knyttes til en slik takknemlighetskultur oppfatter at foreldrene er opptatt av å ha høy status, selv om de verken har store økonomiske ressurser eller utdanningserfaring i Norge. Det er heller status i Pakistan foreldrene er opptatt av å ha, slik også foreldrene til forrige informant

ønsket. Han forteller at foreldrene ønsker at han skal bli for eksempel lege eller advokat fordi disse yrkene gir spesielt høy status i Pakistan.

”(..) de ville jo at jeg skulle bli lege da, det er alle pakistanernes drøm liksom. Men det, de har det bra så lenge jeg har en utdanning. Det er det som er viktigst for dem.

Hvorfor det? Hvorfor er utdanning viktig for dem?

Fordi det gir liksom litt status i hjemlandet. Det er litt liksom.. lege har status liksom.. er du lege så er du *lege* liksom. Det er vanskeligst å bli lege er det ikke det? Av alle forskjellige ting.. Og hvis du kommer inn i legestudiet så har liksom vært flink på skolen. såå.. Det er det foreldrene dine vil, at du skal være flink på skolen. Så du kan få utdanning..”

Informanten oppfatter det slik at foreldrene er opptatt av hvilken status de har i Pakistan, og det er den statusen som er med på å gi forventninger til informantens utdanningsløp. Selv om utdanning også fører med seg status i Norge, er det den pakistanske statusen som er foreldrenes referanseramme. Han forstår det slik at de valgene han tar i forhold til utdanning og yrke vil ha noe å si for familiens status og ære, og han vet at dette betyr mye for foreldrene.

”Jeg tror faktisk pakistanske foreldre, mine foreldre, er mer opptatt av utdanning enn norske.. Fordi, jeg tror det er det som er annerledes fordi.. jeg sier ikke at norske foreldre ikke vil se barna sine i utdanning. Men for dem er det det samme om de slutter å gå på skole bare for å.. jeg vet ikke jeg.. utdanning for pakistanske barn, for pakistanske foreldre.. gir dem litt status og. Moren min vil ikke høre fra andres mødre at dem har barn som går på universitetet, og hennes egne barn bare driver og løper rundt og... ikke gjør noe liksom. Kjører taxi og sånt. Det er ikke bra..

Hvorfor tror du det betyr mer for pakistanere enn for nordmenn?

(...) Ære kanskje. Det er ganske sentralt da.

ære.. Hva er ære? Hva tenker du på da?



Ære.. familiens ære for eksempel. Faren min vil ikke at.. Ja, for eksempel da; hvis jeg hadde vært gjengmedlem da så hadde det gått utover æren til faren min. Blant vennene hans”.

Foreldrene ønsker ikke at andre skal få høyere utdanning og mer suksess enn deres barn, og informanten ser ut til å ha et inntrykk av at det er viktigere for foreldrene hans, og pakistanske foreldre generelt enn for norske foreldre at barna får seg høyere utdanning. Dette fordi han mener ære er en sentral faktor som spiller inn for pakistanere. Dersom en tar høyere utdanning vil det opprettholde æren, og hvis en blir gjengmedlem, eller ender opp i lavstatusyrker som for eksempel taxisjåfør, vil det kunne føre til tap av familiens ære. Informanten klarer ikke helt å redegjøre for hva som menes med ære, og begrepet fremstår derfor som noe uklart i denne sammenhengen. Likevel prøver informanten å utdype hva han mener med begrepet:

”Hvis jeg hadde vært gjengmedlem så hadde folk liksom sagt det til faren min at det er ikke bra det og det, da hadde jo faren min blitt ganske skuffa på en måte da. Men når faren min sier til vennene sine at sønnen går på universitetet så er det sann; såpass, det er ikke dårlig. Ja, jaaaa, det har litt å si ja”.

Han forstår det altså slik at det er viktig for foreldrene hans at han jobber mye med skolen og får seg en utdanning, slik at de opprettholder familiens ære, ved at de ikke får et dårlig rykte på seg blant vennene sine. Ære fremstår derfor i denne sammenheng som ”familiens gode navn og rykte”, der barnas valg er med på å avgjøre hvordan vennene til foreldrene ser på familien. Dette er i tråd med hva foreldrene til jenta som er beskrevet i avsnittet over formidler, uten at de bruker begrepet om *ære*, men heller *status*. Dette indikerer også at familien har et godt rykte på seg fra før av, siden de er redd for å miste det. Dette gode ryktet kan eksempelvis være grunnet i deres sosiale bakgrunn fra Pakistan. For selv om faren kommer fra en familie som verken bor i den mest velstående delen av byen, eller har noen i nærmeste familie som har høyere utdanning, forteller informanten at besteforeldrene ”eier” en landsby et lite stykke utenfor byen, og de har flere store hus. Besteforeldrene på farens side er bønder, og de eier mye jord, noe som gir status i landsbygda i Pakistan (Prieur 2004:32). Med å ”eie” en landsby mener informanten at besteforeldrene eier en stor gård, og at resten av slekten har bosatt seg i hus på samme tomt, i den umiddelbare nærhet av informantens besteforeldre:

”(...) bestefaren min da, han hadde to-tre brødre, og de bygde et hus hver, på den jorda de kjøpte. Så har det blitt større og større, og større og større med flere og større hus. Men det er *bare* familien min, vår liksom. Bare oss, ingen andre”.

Faren var også oppvokst med tjenere og husholdersker hjemme som hjalp til med vasking og matlaging. Han kommer altså fra en familie som derfor hadde relativt gode økonomiske ressurser, men ikke så gode at de hadde råd til å sende barna på høyere utdanning. Det kan også tenkes at tilgangen til utdanningssystemet ikke var god i landsbygda, og at dette kan ha hatt en betydning for deres mangel på høyere utdanning.

Faren til informanten kommer altså fra en familie med status i Pakistan, og ser ut til å ville opprettholde denne. En måte å opprettholde denne statusen på er om barna skaffer seg høyere utdanning.

Informanten synes selv det er viktig å gjøre foreldrene stolte, og da jeg spurte hva han helst kunne tenke seg å bli, var det advokat. Både fordi han mener han ville ha tjent mye penger, men også fordi det er noe foreldrene ønsker at han skal gjøre. Han forteller at han synes han skylder foreldrene å gjøre som de ønsker fordi de har jobbet hardt for å tjene penger og oppdra han. Han ønsker å vise sin takknemlighet for dette ved å gjøre det godt på skolen, med tanke på karakterer og høyere utdanning.

”Da viser jeg min takknemlighet ved å gjøre noe de vil og da. Eller å gjøre det bra på skolen. Nei, etter all den tiden de har brukt på oss, for at vi skal ha det bra, så må vi gjøre noe for at de skal ha det bra og”.

Her kommer det tydelig fram at det dominerer en takknemlighetskultur, i og med at informanten ønsker å ta utdanning fordi han føler at han skylder dem det på grunn av alt det de har gjort for han. Foreldrenes forventninger påvirker både informantens syn på skole, høyere utdanning generelt og hans utdanningsambisjoner, både med hensyn til fagområde og utdanningslengde. Likevel har han ikke valgt å studere det faget foreldrene ønsker at han skal studere. Selv om han tidligere hadde som plan å studere jus, har informanten valgt å gå i samfunnsvitenskapelig retning, og vil ta mastergrad. Årsaken til at han byttet fagområde, forteller han, er på grunn av interesse.

”hvorfor har du ikke gått den veien da?

nei, jeg orker ikke sju år. For alle jeg har, alle som har.. eller jeg hadde en lærer som var jurist da, og han sa at det var sju år, og det var tørt og kjedelig og.. orker ikke det. Ikke sju år med bare kjedelig dritt. Kjedelig”.

Han hørte av en lærer på videregående at jusstudiet var ”tørt” og kjedelig, og bestemte seg for at han ville studere noe annet, som han håpet kunne være mer interessant. Han endte opp med å søke på både forretningsjuss og et samfunnsvitenskapelig fag. Forretningsjuss, fordi det var en type jus han syntes hørtes mer interessant ut enn profesjonsstudiet, og samfunnsvitenskapen fordi han syntes det virket interessant. Han kom inn på det samfunnsvitenskapelige faget, og ønsker, som nevnt, å ta en mastergrad i det. Jeg tolker det slik at informanten har søkt på forretningsjuss mye fordi det er en utdanning som foreldrene mener gir status i hjemlandet Pakistan, i og med at han ikke syntes det virket spesielt interessant, etter å ha snakket med læreren sin. Det ser ut til at foreldrenes sosiale bakgrunn fra Pakistan er med på å skape de forventningene de har til informanten. I og med at de har et godt rykte på seg i Pakistan, er det viktig å opprettholde dette, og dermed familiens ære. Informanten oppfatter at det er svært viktig for foreldrene at han får seg utdanning, og føler et press til å gjøre det, i og med at det er viktig for han å gjøre foreldrene stolte av han. Han sier at han gjør ting for dem, tar utdanning for dem og jobber mye med skolen, siden de har gjort så mye for han, i og med at de har oppdratt han. Familien verdsetter altså i stor grad høyere utdanning, til tross for at de selv mangler det.

Det er store likheter mellom disse informantene jeg nå har trukket fram. Begge begrunner valget om å ta utdanning med et ønske om å leve opp til foreldrenes forventninger. For sistnevnte derimot kan en stille spørsmål ved hvor tradisjonell handlingstypen er. Hansen (1984) påpeker at verditeori forutsetter tradisjonell handling som i liten grad er gjenstand for refleksjon (Hansen 1984:57). Informanten ser ut til å være klar over verdiene til foreldrene, og reflekterer rundt dette. Han *velger* å ta utdanning mye fordi han ønsker å leve opp til foreldrenes forventninger. Dette fremstår som mer selvstendig og reflektert enn det Hansen beskriver som tradisjonell handling. Hun beskriver derimot også en handlingstype som ikke er like ekstrem som den tradisjonelle, og som tar hensyn til at en har et reflektert forhold til ens verdier, og ut fra disse, skaper preferanser, og fremtidsmål som en jobber for å nå (Hansen 1984:58). Han-

sen har derimot ikke beskrevet hvordan denne modellen kan brukes i praksis, da hun bare har skissert den teoretisk. Slik jeg tolker det, kan denne handlingstypen se ut til å kunne brukes for den siste informanten som ble beskrevet. Informanten ser i dette tilfelle at foreldrene verdsetter utdanning høyt, fordi det vil kunne opprettholde deres sosiale status i Pakistan. Han oppfatter det også som viktig å gjøre dem stolte. Ut fra sin egen faginteresse og foreldrenes forventningspress blir det skapt preferanser hos informanten, i form av høyere utdanning. Hansen (1984) påpeker samtidig at en rasjonell og intensjonal handlingstype kommer inn under denne typen, noe som kan knytte mekanismen mer til sosial posisjonsteori enn til verditeori. I dette tilfellet er det vanskelig å bestemme hvilke av disse teoriene som best forklarer hvordan informantens sosiale bakgrunn påvirker hans utdanningsambisjoner. For selv om han gir uttrykk for at han gjør dette for sine foreldre, sier han derimot også at han ønsker å ta høy utdanning fordi han forventer at det vil gi høy inntekt. Derfor vil en mindre ekstrem versjon av verditeorien kunne brukes, der en tradisjonell handlingstype i ikke er så fremtredende.

### 5.5 En form for motskolekultur

Schneider og Lysgaard sine funn tilsier at det er forskjeller mellom lavere og høyere sosiale lag når det kommer til behovstilfredsstillelse, altså at de som kommer fra lavere sosiale lag i større grad enn de fra høyere sosiale lag har en tilbøyelighet for å måtte tilfredsstille sine behov øyeblikkelig, og er dermed ikke i stand til å utsette disse for senere å få mer igjen. De høyere sosiale lag derimot har større tilbøyelighet for å klare å utsette sine behov. Det vil da være snakk om både seksuelle behov, fritidsbehov og behov for å være i lønnet arbeid. De lavere sosiale lag har derfor større sannsynlighet for å velge bort utdanning, fordi de er så ivrige på å komme ut i arbeidslivet, mens middelklassen sannsynligvis vil utsette behovet for å tjene penger, slik at de kan ta utdanning og kanskje få mer igjen for det (Schneider og Lysgaard 1953:143,148). I mitt materiale ser det derimot ikke ut til å finnes noe slikt mønster, da kun en av informantene delvis kan knyttes til en slik tankegang. Denne tankegangen kan sees i sammenheng med en slags motskolekultur som vedkommende er en del av. Jeg vil i det følgende vise hvilke faktorer som kommer inn under denne motskolekulturen, og hvordan denne påvirker informantens utdanningsambisjoner, eventuelt om dette kan knyttes opp mot informantens sosiale bakgrunn.

Willis (1977) skriver om hvordan en motskolekultur blant arbeiderklassegutter er med på å reproducere deres status som arbeiderklassegutter. For "the lads" vil det å utsette sine behov

for handlinger der og da ikke bare representere en handling, men de må gi avkall på en hel livsstil der øyeblikkelig behovstilfredsstillelse er i sentrum (Willis 1977:126). På grunn av at det kjennetegner kulturen til disse ungdommene, er det desto vanskeligere å bryte ut av sirkelen. Selv om flere av mine informanter kommer fra familier med arbeiderklassebakgrunn i en norsk sammenheng, er det kun en av informantene mine som viser tegn til å kunne tilhøre et miljø som preges av en slik holdning til skolen. Dette miljøet kan derimot på ingen måte beskrives på en så ekstrem måte som Willis gjør, selv om hans funn kan være med på å gi lys til mekanismene som er tilstede i vedkommendes vurdering av sine fremtidsplaner. Willis sine funn vil her være av mest verdi for å forklare hva som skjer. Informanten er i et ungdomsmiljø som til en viss grad kan sammenlignes med det Willis beskriver at "the lads" er i. Han er med i en ungdomskultur som viser arroganse og lite respekt for lærere og skolens verdier. Dette er i tråd med Willis sine beskrivelser. Han anerkjenner likevel skolen som den legitime måten å klatre i den sosiale stigen på, og har ambisjoner om å studere på universitetet i opptil flere år for å bli lege.

"Før visste jeg ikke hva jeg skulle bli, men nå satser jeg på lege. Jeg skal ta legeutdanning i Polen etter videregående på en medisinske i 6 år."

Ambisjonene er derimot ikke i samsvar med holdningene han utviser overfor skolen på det nåværende tidspunkt. Han gjør nærmest aldri lekser, følger ikke med i timen, skulker og får anmerkninger. Det han bestreber er ikke i første omgang gode karakterer, men å skaffe seg status i vennegjengen ved å vise en likegyldighet til skolen og å utøve vold mot mennesker som har mer respekt blant de unge. Han erkjenner også at han har dårlige karakterer, og mener han skal jobbe mer med fagene og skolen på slutten av videregående. Dette er også noe han da blir nødt til å gjøre, skal han klare å oppfylle ambisjonen om å bli lege. Ambisjonen om å studere medisin virker noe lite gjennomtenkt i forhold til hans eget ståsted da informanten verken liker eller føler seg flink i matte eller andre realfag på skolen og ofte opplever det noe vanskelig å uttrykke seg skriftlig. Dersom han ble tilbudt en godt betalt jobb nå, forteller han at han ville droppet ut av skolen for å tjene egne penger, men kun dersom det var en *godt betalt* jobb.

"Ja, hvis jeg hadde fått tilbud, så ja. Hvis jeg tjente bra der og sånt.. da trenger jeg ikke utdanning da. Har jobb jo.. Spesielt hvis jeg tjener bra der og sånn."

Her ser det ut til at vennekretsen og skolemiljøet har en stor betydning for vedkommendes holdninger til skolen og utdanning, og at de igjen kan være med på å begrense informantens sosiale mobilitet, da det er med på å trekke han bort fra skolens verdier. Men selv om foreldrene forventer at han tar høyere utdanning, og anerkjenner det som den riktige veien å gå, følger de det ikke opp i praksis. De snakker nærmest aldri med informanten om utdanning og skole, de hjelper ikke til med lekser, og spør sjelden hvordan det går på skolen. Han har også selv en opplevelse av at foreldrene ikke synes utdanning er så viktig, i hvert fall mindre viktig enn hva han tror andre foreldre synes.

”Føler du at du kan snakke med foreldrene dine om de tingene du lærer på skolen?”

Jeg kan snakke med dem, men tror ikke de bryr seg så veldig mye om det. De bryr seg mindre kanskje.. de tenker ikke så mye på utdanning.. bare jeg får en bra jobb så.. men man må jo få bra utdanning for å få bra jobb”.

Det ser altså ikke ut til at informanten opplever noe stort utdanningspress verken hjemmefra eller fra jevnaldrende, og det vil derfor oppleves naturlig å legge mindre vekt på dette selv også. Likevel vet informanten at utdanning sannsynligvis vil gi gode jobber, og ønsker ikke å utelukke dette alternativet. Han ser også for seg at han muligens vil komme til å studere etter videregående.

Her ser det ut til at personen er i en mellomposisjon av en motskolekultur og forventningene om konformitet til skole- og utdanningssystemet. Denne mellomposisjonen gjør at selv om han ikke gjør lekser eller hører etter i timene på skolen, så forteller at han har ambisjoner om å bli lege, siden han har hørt at utdanning ofte trengs for å skaffe seg en godt lønnet jobb, og siden medisinstudiet nesten garantert gir dette. Om han derimot kommer til å studere medisin etter videregående er et annet spørsmål, i og med at det er et relativt stort gap mellom informantens holdninger til skolen og hans uttalte utdanningsambisjoner. Denne informantens situasjon skiller seg fra de andre jeg har snakket med, da han sier en ting, og ser ut til å gjøre det motsatte. Årsakene til dette inntrykket kan være flere, for eksempel at informanten kanskje sa at han ønsket å studere noe prestisjefyllt for å opptre som mer sikker og vellykket enn hand-

lingene gav uttrykk for. Spesielt siden mine spørsmål i stor grad var rettet mot utdanning og yrker. På bakgrunn av dette kan det være handlingene forteller mer enn vedkommende sier.

Krange og Skogen (2003) beskriver at de verdiene og holdningene som "the lads" har i forhold til skolen er ting de har plukket opp hjemmefra, i og med at foreldrene tilhører arbeiderklassen. Da er spesielt fedrene viktige i formidlingen av den klassespesifikke kulturen, da de også er sentrale forbilder for guttene (Krange og Skogen 2003:262). Dette ser også ut til å være en viktig forklaring av min informant sine holdninger til skolen. Informantens far er uten utdanning selv, og jobber som selger, et typisk arbeiderklasseyrke som ikke er spesielt godt lønnet. Denne bakgrunnen ser ut til å ha en påvirkning på informantens verdier i tillegg til vennegjengen han tilhører. For faren er det penger, arbeid og praktiske spørsmål som er viktig, og som får mest fokus i samtale i hjemmet, ikke utdanning eller skole. Det blir sett på som noe en bare må gjøre, og som ikke nødvendigvis trengs å snakkes så mye om. Fokuset på penger og arbeid, og mangelen på samtale rundt utdanninger har gjort at det også for informanten er viktigst å jobbe og tjene penger. Da foreldrene heller ikke hjelper til med leksene eller spør hvordan det går med skolearbeidet, gir de informanten en opplevelse av at skolearbeid ikke nødvendigvis er så viktig som lærerne skal ha det til, siden han tror foreldrene ikke bryr seg så mye om hvordan han gjør det på skolen. Da informanten ender opp i en vennegjeng der den samme tankegangen dominerer, ser dette ut til å føre til en slags motskolekultur som ligner den Willis beskriver.

Willis sine funn, som viser til en motskolekultur blant arbeideklassebarna kan altså til en viss grad brukes for å beskrive dette tilfellet. Men ettersom informanten anerkjenner utdanning som en legitim måte å komme seg fremover i samfunnet på, kan han ikke sies å inneha like ekstreme holdninger som "the lads". Han uttrykker på ingen måte at en opposisjon mot skolen fører til en såkalt frihet, og at han ønsker å unngå å bli "fanget" av kapitalismen, noe som er en del av kjernen i Willis' funn. Han ser også for seg at han vil komme til å studere når han blir eldre. Likevel skiller informanten mellom "oss" som er kule og ikke gjør lekser, og "dem" som sitter hjemme og jobber med skolearbeid i uka.

Mekanismen som er til stede her innebærer en "bryr-meg-ikke"- holdning til skolens oppgaver og en demonstrering av likegyldighet til skolens generelle opplegg, sammen med en viten om at utdanning som oftest er det beste alternativet dersom en ønsker sosial mobilitet i sam-

funnet, og ønske om å gjøre nettopp dette. Dette fremstår som motstridende og forvirrende for informanten som både vurderer å studere medisin i flere år, og å droppe ut av videregående dersom han får tilbud om en godt betalt jobb. Av den grunn vil han kunne sies å representere en mindre ekstrem versjon av Willis sin motskolekultur, der det er viktig å ikke gjøre leksene, og heller vise fysisk styrke, samtidig som informanten erkjenner at utdanningssystemet ofte er den beste veien å gå om en vil lykkes økonomisk i samfunnet, noe han vil. At Willis legger vekt på at en selv *velger* å ikke ta utdanning, og at det ikke trenger å være en så ureflektert handling. De tenker jo, og velger på bakgrunn av en vurdering av hva som er best.

## 5.6 Hovedfunn

Ikke alle sidene ved verditeori er altså like egnet til å forklare prosessene som er til stede hos mine informanter. Likevel kan noen trekk ved teorien brukes som forklaring, da disse informantene kan tolkes som verdiorienterte. Grøgaard (1993) sin studie kan her kobles inn i forhold til at de har ambisjoner som ikke er i overensstemmelse med deres faglige interesser og hvilke fag de presterer best i, men at de heller velger i tråd med verdiene de uttrykker. I mitt materiale er det ikke slik at disse ungdommene selv uttrykker en sterk verdsetting av utdanning, selv om de forstår det som viktig og fordelaktig å studere. De verdsetter heller å leve opp til foreldrenes forventninger, og å gjøre dem stolte, da det er foreldrene som verdsetter utdanning høyt. Verditeorien tar derimot utgangspunkt i at det er de enkelte ungdommene som verdsetter utdanning høyt fordi foreldrene har utdanning, og dermed vist dem verdien av det. Slik sett er det en annen verdiorientering som ser ut til å være av betydning for utdanningsambisjonene til disse to informantene. Knytter en denne høye verdsettingen foreldrene har av utdanning til sosial bakgrunn, ser en ikke den sammenhengen som verditeori peker på. Selv om den ene av informantene har foreldre med høyere utdanning, og dette kan være med på å påvirke deres verdsetting av utdanning, ser det ut til at deres sosiale bakgrunn i Pakistan kan være av større betydning. Det kan se ut som om foreldrene til begge disse informantene bruker den sosiale statusen de har i Pakistan som referanseramme, heller enn den sosiale bakgrunnen de har i Norge. De refererer til denne når de snakker med informantene om utdanning, samtidig som denne bakgrunnen ser ut til å stemme mer overens med de høye forventningene de har til barna. I den sammenheng vil det være hensiktsmessig å se på statusen til deres slektninger i Pakistan, da denne kan være med på å forme foreldrenes verdier (Thompson 1997:45). Det er altså deres sosiale bakgrunn i Pakistan som er med på å påvirke foreldrenes verdier. Takknemlighetskulturen som knyttes opp mot den ene informanten ser derimot



ikke ut til å kunne kobles til foreldrenes sosiale bakgrunn. Det ser heller ut til å kunne karakteriseres som et kulturelt uttrykk, slik som også Leirvik (2007:108) påpeker. Takknemlighetskulturen kan derfor betraktes som en faktor som kan knyttes til det at de er etterkommere av innvandrere. Den ene informanten som knyttes til en motskolekultur ser derimot ikke ut til å være like påvirket av sin etniske bakgrunn per se. Her påvirker foreldrenes sosiale bakgrunn i Norge informantens verdier, da foreldrene i liten grad uttrykker at de verdsetter høyere utdanning. Motskolekulturen som informanten blir en del av er derimot ikke like ekstrem som den Willis (1977) presenterer.

## **Kapittel 6: På hvilken måte kan kulturteorien brukes til å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistanske ungdommer?**

Kulturateoriens fokus er på ulikheter i kulturelle ressurser mellom høyere og lavere sosiale lag i samfunnet. Som nevnt, har jeg i denne oppgaven ikke sett nærmere på skolen som en institusjon som forskjellsbehandler elevene ut fra hvilken sosial bakgrunn de kommer fra, men heller på ungdommenes kulturelle ressurser i forhold til hva de får nytte av i skolesammenheng, og hvilken betydning dette har for deres prestasjoner, opplevelse av skolesystemet og vurdering av videre utdanning. For at kulturteorien skal kunne brukes som forklaring på hvordan sosial bakgrunn påvirker ens utdanningsvalg må altså utdanningsvalget i stor grad styres av ens kjennskap til den kunnskapen, holdningene og språket skolen formidler, og måten det formidles på. Dette skjer gjennom primærsosialiseringen i hjemmet, der de som har foreldre med høyere utdanning, erverv og lignende også får med seg en bagasje som gjør at de lettere oppnår gode karakterer (Prieur og Sestoft 2006:73, 91-92).

### 6.1 Forskjeller i kulturelle ressurser.

I mitt materiale er det som nevnt flere informanter som har foreldre uten utdanning utover videregående skole. Likevel er det slik at flere av informantene har høye utdanningsambisjoner. Ser en nærmere på materialet, er det sosiale forskjeller i kulturelle ressurser mellom disse informantene. Disse forskjellene i kulturelle ressurser kan ikke beskrives på samme måte som det for eksempel Bourdieu og Bernstein gjør, men de ser likevel ut til å ha en viss påvirkning på ungdommenes utdanningsambisjoner. Mine informanter stiller i en annen situasjon enn etniske nordmenn, da foreldrene deres er født, og i stor grad oppvokst i Pakistan. Når det kommer til kulturell kapital (Bourdieu & Passeron 2006) og elaborerte språkkoder (Bernstein 1974) tar dette en annen form på grunn av deres etniske bakgrunn. Det er flere av foreldrene som for eksempel mangler de grunnleggende språkkunnskapene og heller ikke har noen erfaring med det norske skolesystemet. Dette er kunnskap og erfaringer som en kan anta at de aller fleste etniske nordmenn har, men som flere av mine informanter altså mangler. Det er likevel ikke alle som mangler dette. Et mønster viser seg i materialet; de som har en far som har gått på videregående skole i Norge, har på grunn av denne erfaringen med skolesystemet,

både gode norskkunnskaper og kjennskap til fagene og holdningene på skolen. Dette er igjen med på å skape en fordel for mine informanter i skolen, rent faglig i forhold til prestasjoner. Disse fedrene kom til Norge som ungdommer, med sine foreldre igjen, og har derfor lengre fartstid i Norge enn de som kom etter at de hadde fylt tjue år.

Denne erfaringen disse fedrene har med skolesystemet i Norge gjør det også naturlig for foreldrene å ha bøker i hjemmet som er skrevet på norsk, heller enn kun religiøse bøker skrevet på urdu, punjabi eller arabisk, noe de som ikke har erfaring med det norske skolesystemet utelukkende har. Selv om de norske bøkene ofte er populærlitteratur, har språket bøkene er skrevet på en stor betydning for om informantene leser mye bøker i fritiden sin. De informantene som kun har religiøse bøker hjemme, leser ikke disse bøkene, mens de som også har norske bøker hjemme faktisk leser i de bøkene de har hjemme, bortsett fra de religiøse. Dette har en sammenheng med at informantene i liten grad kan *lese* urdu, punjabi og arabisk, selv om flere kan *snakke* det. De som da har norske bøker hjemme har også blitt lest mer for da de var yngre. I de familiene der faren har gått på videregående i Norge, snakker de også nærmest utelukkende norsk hjemme, i motsetning til de familiene der ingen av foreldrene har erfaring med det norske skolesystemet, som snakker foreldrenes morsmål i hjemmet. Dette kan tenkes å påvirke flere av informantenes opplevelse av å mestre det norske språket på en god måte både skriftlig og muntlig, da flere av de som snakker norsk hjemme også sier at de opplever det som mer naturlig og mindre anstrengende å uttrykke seg på norsk enn de som ikke snakker norsk hjemme. Kjennskap til språket og noe kunnskap om den norske skolen fra før av, har også for flere av informantenes foreldre betydd mye for deres muligheter for å hjelpe til med lekser. Det ser altså ikke ut til at det er mangel på tid som nødvendigvis begrenser foreldrenes bidrag med leksehjelp, men mangel på kulturelle ressurser. Informantene som har foreldre som ikke har kunnet hjelpe dem med lekser forteller slike ting.

Tidligere forskning har også funnet lignende sammenhenger. Eksempelvis kan Krange og Bakken (1998) trekkes frem da de søker å forklare innvandrerungdoms lave skoleprestasjoner. De trekker linjer til Bourdieu (2006) sitt begrep om kulturell kapital, og argumenterer for at ungdommene som har innvandrerbakgrunn ofte mangler såkalt *norsk* kulturell kapital, da de mangler kulturelle ressurser som etiske nordmenn har fått gjennom oppveksten. (Krange og Bakken 1998:400). De understreker for eksempel betydningen av foreldrenes, spesielt morens språkkunnskaper for ungdommenes skoleprestasjoner (Krange og Bakken 1998:400-401). I

min studie ser det derimot ikke ut til at det er mødrenes språkkunnskaper som er av størst betydning, men fedrenes. Et slikt begrep om typisk norsk kulturell kapital vil også være aktuelt for å beskrive de manglende ressursene noen av mine informanternes foreldre har. En kan for eksempel si at de ungdommene som har fedre med erfaring fra det norske utdanningssystemet også i større grad innehar typisk norsk kulturell kapital enn de som har fedre uten noen erfaring med den norske skolen.

I mitt materiale er det altså et skille mellom de som har foreldre med erfaring fra det norske skolesystemet, og de som ikke har det. De har både lengre fartstid i Norge, og kjennskap til skoleinstitusjonen. Farens fartstid, og skoleerfaring i Norge er av betydning for hvilke språk- og fagkunnskaper han vil kunne formidle til informantene. Det ser altså ut til at det er forskjeller mellom informantene i dette materialet når det gjelder besittelse av det Krange og Bakken (1998) kaller typisk norsk kulturell kapital. Flere av mine informanter mangler altså ressurser i hjemmet som vil være til nytte for informantene i det norske samfunnet, og ikke minst i det norske skole- og utdanningssystemet. Flere har også foreldre som kommer fra landsbygda i Pakistan, der de hadde status fordi de eide mye jord, men uten store kulturelle ressurser som kunne nyttiggjøres i skolegangen til informantene i Norge. Krange og Bakken (1998) mener at barn av innvandrere generelt har lavere kulturell kapital som er omsettbart i det norske skolesystemet, uavhengig av deres sosiale bakgrunn. Dette er av stor betydning for deres generelt sett lavere skoleprestasjoner sammenlignet med etniske nordmenns (Krange og Bakken 1998:403). I mitt materiale er det derimot en mangel på typisk norsk kulturell kapital som ser ut til å være avhengig av fedrenes alder ved ankomst til Norge, da det har betydning for om de har erfaring med det norske utdanningssystemet. De to av mine informanter som har foreldre med kurs og utdanning utover videregående skole, har større ressurser tilgjengelig for informantene som er omsettbart i skolen, enn de andre informantene som har foreldre med kun videregående. Disse har igjen flere ressurser tilgjengelige enn de som har foreldre uten erfaring fra skolesystemet i Norge i det hele tatt. Deres kulturelle ressurser ser altså ut til å variere i mitt materiale, etter når informantenes fedre kom til Norge.

Ingen av informantene som kan sies å besitte mye kulturell kapital, og heller ikke kategoriseres innen den dominerende klassen til Bourdieu (2006). Denne mangelen på kulturell kapital er derimot hovedsakelig et resultat av deres etniske bakgrunn og foreldrenes alder for ankomst i Norge heller enn mangelen på utdanning. For flere av mine informanter har ikke disse kultu-

relle ressursene noen betydning for hvilke utdanningsambisjoner de har, da flere planlegger å ta høyere utdanning til tross for lav typisk norsk kulturell kapital i hjemmet. Likevel ser det ut til at denne kulturelle kapitalen er av betydning for et par av mine informanternes utdanningsambisjoner og generelle tanker rundt videre studier. En av informantene kommer fra en familie som har få kulturelle ressurser som vil være av nytte i det norske skolesystemet, mens en annen informant kommer fra en familie med større kulturelle ressurser, og begge har et forhold til skolen og fremtidig utdanning som i stor grad er preget av dette.

## 6.2 Mangel på norsk kulturell kapital

En av informantene jeg snakket med er oppvokst i en familie der verken mor eller far har utdanning utover ungdomsskolen i Pakistan. De kom heller ikke fra familier der det var naturlig å ta høyere utdanning, siden de ikke hadde så god økonomi, og det var heller ikke vanlig i deres omgangskrets. Da de kom til Norge, var det først og fremst for å skaffe seg gode inntekter ved å arbeide, ikke studere. Deres etniske og sosiale bakgrunn fra Pakistan har på denne måten påvirket den sosiale statusen de har i Norge, ved at foreldrene i all hovedsak kom hit for å skaffe seg jobb og penger, ikke å investere i utdanning. De har derfor få kunnskaper om utdanningssystemet i Norge. Informanten forteller at foreldrene kan dårlig norsk, og at de som regel snakker punjabi sammen hjemme. Deres kjennskap til norsk litteratur er heller ikke stor, selv om de har noen norske romaner i bokhylla. Disse bøkene er farens, og det er kun han som leser dem. Moren til informanten kan ikke så godt norsk, og leser heller pakistanske bøker. Deres norske kulturelle kapital kan på bakgrunn av dette beskrives som svak, og de har ingen såkalt elaborert norsk språkkode, da informanten forteller at foreldrene har relativt svake norskkunnskaper. Dæhlen (2000) trekker i denne forbindelse fram at ungdom med innvandrerbakgrunn kan ha problemer med språket, samtidig som de kan ha foreldre som mangler kunnskap om norsk litteratur og kulturliv. Hun trekker dette opp mot Bourdieus fokus på klasespesifikke kunnskaper, og mener det kan være grunn til å tro at disse ungdommene stiller med et annet utgangspunkt enn etnisk norske ungdommer (Dæhlen 2000:21). I følge kulturteorien, skal dette være avgjørende for informantens utdanningsvalg, da de mangler de kulturelle ressursene som trengs for å lykkes i skolesammenheng, og derfor heller ikke vil se det som naturlig å fortsette i videre utdanning.

Foreldrenes mangel på språk- og fagkunnskaper har i stor grad påvirket informantens språkforståelse og prestasjoner. Foreldrenes mangel på kunnskaper som er relevante i norsk skole,

gjør at de ikke har mulighet til å hjelpe informanten så mye med lekser, spesielt ikke i teoretiske fag. Hun går derfor til leksehjelp etter skoletid for å kunne prestere bedre.

”Men får du noe arbeidsro når du skal gjøre lekser, hvis du skal gjøre lekser hjemme da?

Jeg gjør aldri lekser hjemme.

Du gjør aldri det nei..

Nei.. Jeg gjør det på leksehjelp. Det er mye bedre fordi jeg får hjelp, og da er det mye mer ro..”

Til tross for at hun bruker mye tid på leksene når hun er på leksehjelp, oppnår hun likevel ikke bedre enn treere i de teoretiske fagene, noe som igjen kan begrunnes med de noe svake språkkunnskapene. Hun forteller også at hun synes det er vanskelig å uttrykke seg skriftlig, og foretrekker derfor å uttrykke seg muntlig. På grunn av dette oppfatter hun leksene som vanskelige og kjedelige, og det er de praktiske fagene hun liker best. Informanten presterer godt i de praktiske fagene, sammenlignet med de teoretiske, da hun får firere og femmere heller enn treere. Vedkommende uttrykker på flere måter at skolen ikke er hennes arena, eksempelvis ved at hun forteller at lekser og skolearbeid er slitsomt, vanskelig, og ser det som et ork:

”Åh.. ikke spør om mange lekser.. jeg blir lei av det. Men jeg gjør alle leksene mine da.”

Likevel gjør hun så godt hun kan, jobber mye med fagene og synes det er viktig å gjøre lekserne ordentlig, og å oppføre seg pent på skolen. Mangelen på kulturelle ressurser (som et resultat av både farens mangel på erfaring med skolesystemet, og fartstiden i Norge) ser ut til å være av betydning for måten hun selv ser på høyere utdanning, og hvilke utdanningsambisjoner hun har. Hun gir uttrykk for at hun ikke helt vet hva hun ønsker å gjøre etter videregående, men at det likevel er noen alternativer som er mer fristende enn andre. Hun forteller at hun ønsker å gå rett ut i arbeid, og jobbe som helsesekretær etter videregående. Hun synes det virker morsomt og givende å sitte på et kontor og ta telefonen. Dersom det skulle vise seg vanskelig å få jobb som helsesekretær uten videre utdanning, kunne vedkommende heller ten-

ke seg å studere på høyskolen for å bli sosionom. Men hun vil ikke studere i mer enn tre år. Hun sier at det kan bli slitsomt, siden det er så lang tid.

”Hvor lenge kunne du tenke deg å studere da? På høyskolen? Hvor mange år?

Tre år.

Tre år? Ikke noe mer enn det?

(rister på hodet)

nei..

Da blir man sliten da...

Ja..

*TRE* år på høyskole... ”

Ut fra måten informanten snakker om utdanning på her, virker tre års utdanning ganske mye, og fem års utdanning virker utelukket. Informanten opplever, som nevnt, lekser og skolearbeid som slitsomt og vanskelig. I den forstand vil det være forståelig at hun synes mer enn tre års utdannelse virker slitsomt. Hun ser altså ikke på overgangen til høyere utdanning som et naturlig valg, da hun ikke alltid føler seg hjemme i skolen, rent faglig sett. I dette tilfelle ser det altså ut til at mangelen på kulturell kapital i hjemmet, fører til en fremmedfølelse i skolen, som igjen gjør at informanten opplever en overgang til høyere utdanning mindre som en selvfølge. Da hun også hjemme i mye større grad har lært praktisk husarbeid enn teoretisk arbeid, vil praktisk arbeid som helsesekretær med fulltidsstilling også kunne oppleves som et bedre alternativ enn videre studier.

Her kan kulturteorien til en viss grad brukes til å forklare hvordan informantens sosiale bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene. Dette fordi informantens mangel på kulturell kapital hjemmefra påvirker vedkommendes prestasjoner, og følelse av å høre hjemme i skolen. Dette

ser igjen ut til å ha en påvirkning på informantens syn på videre utdanning, og egne utdanningsambisjoner. Likevel vil det være noen justeringer som må gjøres, da teorien ikke fullt ut forklarer de mekanismene som er tilstede. På grunn av at foreldrene kommer fra Pakistan, og derfor ikke har noen erfaring med det norske skolesystemet, har de også færre kunnskaper å videreføre til informanten som vil være av faglig nytte i skolegangen enn foreldrene til etnisk norske ungdommer med samme sosiale bakgrunn kan tenkes å ha. Foreldrene til informanten kommer fra Pakistan, og har verken utdanningserfaring fra Norge eller gode språkkunnskaper, noe som kan ha hatt en innvirkning på informantens opplevelse av skolen og mestring av både fag og språk. Foreldrene har slikt sett færre skolerelevante ressurser som informanten kan ha nytte av enn de som har foreldre som har erfaring med det norske skolesystemet, og som snakker norsk hjemme. I forhold til Bourdieu sin utdanningssosiologi, må informantens pakistanske bakgrunn også trekkes inn, da både den sosiale bakgrunnen fra Pakistan har en betydning for hvor utdanningsorienterte foreldrene er, og foreldrenes ankomstalter til Norge, som gjorde at deres språkforståelse og skoleerfaring er svak.

Bourdieu fokuserte derimot på andre språkforskjeller enn det som kommer fram her. Han la vekt på blant annet forskjellene mellom det borgerlige språk og det folkelige språk, der de som snakket folkelig, ikke hadde den talemåten og evnen til å uttrykke seg som ble verdsatt i skolesystemet (Bourdieu & Passeron 2006:150). Bourdieu og Passeron fokuserer ikke bare på det grammatisk riktige språket, men også på talemåter, altså *hvordan* man snakker om en ting. De dominerende klassene beholder en distanse til det de samtaler om, og det vil finnes tendenser til et abstrakt språk med mye formaliteter (Bourdieu & Passeron 2006:151). For den ovennevnte informanten vil opplevelsen av å ikke mestre det norske språket generelt sett være et hinder for å snakke i abstrakte termer, og enklere setninger og ord dominerer. Rent språklig har hun derfor et mer begrenset ordforråd enn de som snakker på den folkelige måten. Generelt i materialet ser det heller ikke ut til å dominere et såkalt borgerlig språk, verken blant informantene som har ambisjoner om flere års utdanning eller blant de som ikke har de store ambisjonene. Dette kan delvis skyldes foreldrenes manglende språkkunnskaper, som virker som et hinder for en naturlig, abstrakt flyt i språket. Men også fordi ingen av informantene kan sies å tilhøre de dominerende klasser i samfunnet, som muligens snakker mer i den stilen.

Tankegangen til informanten som sist ble beskrevet kan ikke bare knyttes til kulturteorien, men kan også sees i sammenheng med sosial posisjonsteori. Kulturteorien kan forklare infor-



mantens opplevelse av å ikke høre hjemme i utdanningssystemet, og derfor også hennes ønske om å ikke ta utdanning utover videregående, hvis det lar seg gjøre å få lønnet arbeid. At hun derimot tenker på å ta utdanning, hvis hun ikke får seg arbeid, minner mer om rasjonell tankegang. Dersom hun ikke får seg jobb med en gang, vil hun altså ta høyere utdanning, for å få det. Utdanning blir dermed et middel for å nå målet om å få seg en jobb innen noe hun er interessert i. En treårig utdannelse vil da kunne være tilstrekkelig for å skaffe seg en jobb. I og med at hun ikke føler seg hjemme i utdanning og skolen, vil en femårig utdannelse ikke bare sees som en større risiko, da hun opplever at hun ikke er så flink på skolen, men det vil også være unødvendig for å nå det målet hun har satt seg. I dette tilfelle ser det ut til at kulturteorien og sosial posisjonsteori begge kan brukes som forklaring på informantens utdanningsambisjoner. Dette fordi kulturteorien ser ut til å kunne forklare det som betegnes som *primæreffekten*, altså informantens prestasjoner på skolen, og dermed også hennes opplevelse av skolesystemet. Dette påvirker igjen hennes ønsker for fremtiden, som først og fremst er å begynne rett i arbeid. Primæreffekten har altså her en betydning for hva hun ønsker å gjøre videre. Kulturteorien kan derimot ikke forklare hva hun ønsker å gjøre dersom hun ikke får arbeid. Hun ser da ut til å vurdere mulighetene rasjonelt. En utdannelse sees utelukkende på som et middel for å nå målet om å skaffe seg en jobb innen noe hun er interessert i. Hun ønsker å studere i tre år heller enn fem på grunn av at hun tror det vil bli slitsomt, da hun også nå synes det er slitsomt å lese og skrive norsk i skolen. Det ser altså ut til at hun ut fra sin nåværende erfaring med skolen vurderer sannsynligheten for å lykkes i videre utdanning som liten. Da hun skulle velge linje på videregående, valgte hun helse og sosial, og begrunnet det med at hun hadde hørt av andre jevnaldrende at allmennfaglig linje er vanskelig. Hun vurderte sannsynligheten for å oppnå suksess på de to linjene, og valgte derfor helse og sosial da dette sannsynligvis innebar en lavere risiko. Hun forteller ikke direkte at hun selv vurderer de ulike utdanningsalternativene etter fordeler og ulemper på det nåværende tidspunkt, men det ser likevel ut til at hennes vurdering av utdanningsmuligheter i stor grad er påvirket av måten hun opplever skolen i dag, og derfor ønsker å ta minst mulig utdanning senere. Det ser altså ut til at både sosial posisjonsteori og kulturteori her kan brukes til å forklare informantens utdanningsambisjoner, da både hennes følelse av å ikke høre hjemme i skolen, og hennes vurdering av sannsynligheten for å lykkes i høyere utdanning påvirker hvordan hun vurderer utdanningsmulighetene. En mer inngående drøfting av hvordan to teorier kan bidra til å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker en persons utdanningsambisjoner vil plasseres i det siste analysekapitlet.

### 6.3 Kulturell kapital som engasjement og faglig interesse

En annen informant opplever også at foreldrenes kulturelle kapital har mye å si for utdanningsambisjonene, da farens utdanningserfaring og opphold i Norge ikke bare gir gode språkkunnskaper, men også andre fordeler i skolen. Vedkommende opplever det nærmest som en selvfølge å ta høyere utdanning, selv om foreldrene ikke har det selv. Informantens far har erfaring med det norske skolesystemet. Han gikk på både ungdomsskole og videregående skole i Norge, i og med at han kom til Norge med sine foreldre da han var ganske ung. Moren derimot, kom ikke til Norge før hun nærmet seg tjue år, og har derfor ikke noen erfaring med det norske skolesystemet. Det ser derimot ikke ut til å være av betydning for informantens tilgang på ressurser hjemmefra. Det er farens bakgrunn som er av betydning. På grunn av at faren kom til Norge i så ung alder har han kunnskaper som har vært en viktig ressurs for informanten, med tanke på fagene i skolen generelt, da han gir leksehjelp (til tross for at han, i følge informanten ikke husker alt fra da han selv gikk på skolen). Her har farens fagkunnskaper og erfaring med skolesystemet i Norge, til tross for at han ikke har tatt høyere utdanning, stor betydning for informantens opplevelse av skolen. I kvantitative undersøkelser kommer det ikke fram hvilket land foreldrenes utdanning er fra, om en for eksempel har videregående fra Norge eller Pakistan. I denne studien har jeg derimot fanget opp dette, og det ser det ut til at dersom en har foreldre som har gått på videregående i Norge, sitter en inne med helt andre kulturelle ressurser enn om en har foreldre med videregående fra Pakistan.

Da faren til informanten var yngre ønsket han å bli lege, men på grunn av praktiske årsaker fikk han ikke tatt høyere utdanning. Han mistet derimot ikke interessen for legevitenskapen og realfag, og snakker ofte med informanten om dette. De har mange fagbøker hjemme som både informanten selv, og faren leser i på fritiden. Faren kan på denne måten ha stimulert informantens interesse for realfag og medisiner, og vært med på å gjøre læring spennende. Hun forteller at:

”Jeg tenker ganske mye på det. Du aner ikke. Før jeg kom inn på apotekteknikerlinjen så var det sånn at jeg var alltid på nettet og så på sykdommene og behandlingene og utstyr og alt ikke sant.. også.. det var sånn jeg var da, og da sa jeg at jeg har lyst til å bli mer enn apotektekniker, pappa sa ja.. det er bra, da satser vi på det liksom.”

Det var altså interessen for fagområdet som utviklet seg i første omgang, men da hun ble eldre fikk hun vite om utdannings- og karrieremulighetene hun hadde dersom hun ønsket å fortsette innenfor det samme feltet.

Hun forteller at hun ønsket å bli apotektekniker da hun gikk på ungdomsskolen, og valgte derfor helse og sosial, men da hun nærmet seg slutten av videregående bestemte hun seg for å gå videre i utdanning, for å lære enda mer, slik at hun kan bli reseptar. Det krever fem års utdanning etter allmenn påbygning. For informanten vil en slik utdanning være en slags forlengelse av "fritidsinteressen", der vedkommende er genuint interessert i fagområdet, og allerede har mye kunnskaper inne, da hun har lært av både faren og seg selv. Det å ta utdanning i seg selv er noe informanten opplever som naturlig, da hun både er spesielt interessert i et specifikt fagområde, samtidig som hun har en positiv opplevelse av skolen rent faglig sett:

"Jeg er sånn at jeg må ha bra utdanning. Fordi lite utdanning, det holder ikke. Jeg må ha bra utdanning, jeg må lære mye.. jeg elsker å gå på skolen, og jeg vil bli noe. Jeg vil ha mer kunnskaper.. (...) Jeg synes lekser og skole er mer viktig enn fritid jeg..

Javel..

Ja.. jeg er skolenørd, for jeg liker å lese og jeg har lest ganske mye.."

Her uttrykker informanten en sterk tilknytning til skolen og den kunnskapen skolen formidler. Dette på grunn av at hun opplever å mestre skolens krav og forventninger. Hun gjør det godt faglig, og får som regel firere og femmere på skolen. Hun jobber også gjerne mye med lekserne, samtidig som hun leser annen relevant faglitteratur i fritiden. Informanten opplever ingen problemer med å uttrykke seg verken muntlig eller skriftlig på skolen, og synes de teoretiske fagene er best. Hun er spesielt interessert i realfag og språkfag. Det å leve opp til skolens forventninger og krav kan skyldes at faren selv har erfaring med det norske skolesystemet, og at begge foreldrene snakker flytende norsk. De har snakket med informanten på norsk gjennom hele oppveksten, og har ikke lært henne urdu, i motsetning til mange andre pakistanske foreldre, som er svært opptatt av at barna skal lære seg foreldrenes morsmål i tillegg til norsk. Det å forholde seg til ett språk fra barnsben av kan tenkes å ha en betydning for informantens egen språkbeherskelse, spesielt når foreldrene kan norsk flytende.

Denne informantens engasjement i skolen kan virke noe større enn foreldrenes utdanningsnivå tilsier. Det kan derfor tenkes at det ikke bare er farens erfaring med skolesystemet i Norge som er av betydning, men også hans faglige engasjement. For farens erfaring med skolesystemet i Norge er selvsagt av betydning for både den grunnleggende språkbeherskelsen, hans evne til å hjelpe med lekser og generelt praktiske kunnskaper rundt skolen. Dette er igjen med på å skape en opplevelse av å høre hjemme i skolen. Det veldige faglige engasjementet til informanten, som gjør at hun ønsker å lære mer, og ta høyere utdanning kan knyttes til farens interesse for faglig og vitenskapelig litteratur. Ut fra dette ser det ut til at det ikke nødvendigvis trengs høyere utdanning hos foreldrene for at en selv skal oppleve skolen slik informanten gjør. På den annen side kan en tenke seg at det ikke er så mange som har foreldre som ikke har valgt å ta høyere utdanning, men som likevel er belest i vitenskapelig litteratur, og har et engasjement for et fagfelt som smitter over på barna.

#### 6.4 Hovedfunn

Det ser altså ut til at fartstiden informantens far har i Norge har betydning for i hvilken grad familien kan sies å ha typisk norsk kulturell kapital. Fedrene som kom til Norge i ung alder, og derfor gikk på ungdomsskole og videregående i Norge, har i større grad enn de som kom til Norge i voksen alder, god språkforståelse, flere norske bøker hjemme, og mer kunnskap om skolesystemet i Norge. Dette ser ut til å være av relativt stor betydning for informantenes skoleprestasjoner. For en av mine informanter ser det ut til at foreldrenes manglende språkforståelse og faglige kunnskaper betyr mye for opplevelsen av å ikke mestre, og å ikke føle seg hjemme i skolen. Dette ser også ut til å ha en stor betydning for hvordan informanten tenker rundt videre utdanning. Den andre informanten er sterkt påvirket av følelsen av å høre hjemme i skolesammenheng, når vedkommende planlegger fremtidig utdanning, noe på grunn av farens erfaring med skolesystemet i Norge, men også farens generelle engasjement og interesse for et fagfelt spesielt, og utdanning generelt, som har gjort at informanten ønsker å ta høyere utdanning. Dette knyttes derimot ikke til deres sosiale bakgrunn i Norge, men til når fedrene kom til Norge. I mitt materiale ser ikke kulturteorien ut til å ha noen stor forklaringskraft i forhold til informantenes utdanningsambisjoner, og den kan ikke brukes som forklaring på samme måte som det Bourdieu & Passeron (2006) og Bernstein (1974) skisserer. Også her ser det altså ut til at foreldrenes migrasjon til Norge kan kobles til kulturteorien.

Bourdieu & Passeron (2006) sin vektlegging av kulturell kapital som et viktig bakgrunnstykke for å klare seg godt i utdanningssystemet ser ut til å kunne brukes på en av mine informanter, da en sterk litterær bakgrunn og farens entusiasme for faglitteratur har ført til at vedkommende har en følelse av å høre hjemme i skolen, og ser det nærmest som en selvfølge å fortsette med videre utdanning. Dette har derimot ikke noen sammenheng med deres sosiale bakgrunn. Her vil det derfor ikke være snakk om hvordan deres sosiale bakgrunn påvirker deres ambisjoner, men heller hvordan foreldrenes erfaring med det norske utdanningssystemet påvirker. Bernstein (1974) sin vektlegging av språkkoder må også tilpasses i denne sammenheng, da en av informantene har foreldre som har svært svake norskkunnskaper, noe som også påvirker informantens språkforståelse.

## **Kapittel 7: På hvilken måte kan sosial posisjonsteori brukes til å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistanske ungdommer?**

Flere av mine informanter vurderer bevisst ulike utdanningsmuligheter ut fra hvilket alternativ som vil være det beste for å oppnå det målet de har. Dette er en tankegang som verken blir vektlagt i kulturteorien eller verditeorien, men som i stor grad kjennetegner sosial posisjonsteori. Sosial posisjonsteori tar utgangspunkt i at en velger utdanning ved å vurdere alternativene rasjonelt, ut fra hvilken sosial bakgrunn en har. Det vil si at en ser på fordeler og ulemper ved de ulike alternativene, og velger det alternativet som ser ut til å lønne seg ut fra ens subjektive vurdering. Kostnadene og gevinstene vil variere etter sosial bakgrunn og dermed gi grunnlag for ulike utdanningsvalg. Flere trekk ved sosial posisjonsteori kan forklare utdanningsambisjonene til mine informanter. For noen kan forklaringen til Hansen (1984) brukes da de ønsker å gjøre det bedre enn sine foreldre, eller unngå sosial degradering. Andre igjen uttrykker en tankegang som er mer i tråd med teorien om rasjonelle valg, da de vurderer *lengden* på utdanningen ut fra hvilke fordeler og ulemper som finnes ved å ta treårig versus femårig utdanning, tilsynelatende mindre påvirket av sin sosiale bakgrunn. En siste uttrykker et ønske om å tjene godt i en fremtidig jobb, og ser derfor utdanning som et middel til å nå det målet. For at sosial posisjonsteori skal kunne brukes som forklaring på hvordan informantenes sosiale bakgrunn påvirker deres utdanningsambisjoner, må de vurdere sine alternativer rasjonelt, ut fra hva som gagnar dem mest ut fra de forutsetningene de har, og deres sosiale bakgrunn.

### 7.1 Sosial status som inntektsnivå og yrkesstatus.

Flere av informantene trekker frem foreldrenes yrkesstatus og økonomiske situasjon fremfor deres utdanningsnivå når de forteller at de vil gjøre det bedre enn dem. De sier altså at de ønsker å tjene bedre og ha høyere yrkesstatus enn foreldrene sine, men de snakker i liten grad om at de ønsker å ha høyere utdanning enn foreldrene. Dette kan være på grunn av at foreldrene selv ikke har relevant utdanning utover ungdomsskolen, og at det derfor er inntekten og yrket de anser som referansen til deres sosiale status. Likevel ses utdanning som et middel for å nå målet om å få høy status. Ut fra inntrykket jeg fikk av informantene, kan det virke som om de

mener at utdanning i seg selv ikke gir status, mens inntekt og yrke vil gjøre det. For noen statusyrker vil det derimot kreves høyere utdanning, og utdanningen blir da sett på som et nødvendig middel for å nå målet, ikke som en verdi i seg selv som gir status. Når informantene vurderer fremtidig utdanningslengde og utdanningstype, legger de derfor vekt på hvilke resultater de ulike utdanningene kan få med tanke på både inntekt og yrkesstatus, og de har ambisjoner om å ta den utdanningen som de selv mener er best for å nå målet om å bedre deres sosiale status i samfunnet.

Som tidligere nevnt legger John Goldthorpe (2000) hovedsakelig vekt på faktorer som yrkesstatus i sin beskrivelse av sosiale klasser, og han legger mindre vekt på utdanningsnivå. Han viser, som nevnt tidligere i oppgaven, til to faktorer ved arbeidssituasjonen som er med på å plassere en i et sosialt statushierarki; dette er ens grad av autoritet over andre, og ens grad av autonomi. Et par av mine informanter ser også på disse faktorene som viktige for ens yrkesstatus. En informant uttrykker holdninger som viser til at han synes ens grad av autoritet over andre i jobbsammenheng er viktig for om en har et yrke som gir status eller ikke. Han ser opp til faren som er kjøkkensjef, og dermed har autoritet over andre. Han anser selv også sjefsjobber som statusyrker, uansett om det er butikksjef eller administrerende direktør. Et par andre informanter uttrykker også lignende holdninger. Noen synes det er viktig å skaffe seg en jobb som gir fleksibel arbeidstid, og flere synes det å være daglig leder i en butikk eller kiosk er med på å gi status, siden en da får autoritet over andre.

Det at ungdommene legger vekt på foreldrenes yrkesstatus betyr ikke at foreldrenes utdanningsnivå ikke er av betydning for deres utdanningsambisjoner, men at informantene heller oppfatter foreldrenes inntektsnivå og yrkesstatus som indikatorer på sosial status enn deres utdanningsnivå. Goldthorpe sin beskrivelse av statusforskjeller ser ut til å kunne brukes når flere av informantene vurderer muligheten for å gjøre det bedre enn foreldrene sine. De fleste informantene uttrykte et ønske om høyere sosial status enn sine foreldre. Selv om flere av informantene ikke trenger mer enn videregående skole for å få et høyere utdanningsnivå enn sine foreldre, er ambisjonene på både tre og fem års høyere utdanning. De vil da kunne få en sosial status som er *betraktelig* bedre enn den foreldrene har i Norge. En grunn til dette spriket vil kunne være at det i Pakistan er mindre vanlig å ta videregående og høyere utdanning fordi det koster mer. Det kreves altså av familien i Pakistan at de skal ha råd til å betale for ungdommenes utdanning, også på lavere nivåer. Her ser en at konteksten rundt vurderingene av

utdanningsvalg er relevant, og det vil kunne være hensiktsmessig med et perspektiv der en i større grad sammenligner ens bakgrunn fra Norge med den fra foreldrenes hjemland. Fullføring av videregående i Norge er derimot ikke avhengig av at foreldrene har god nok inntekt til å dekke skoleutgiftene. Ungdommenes høye ambisjoner om utdanning kan også sees på som et resultat av foreldrenes høye forventninger og utdanningspress, samt ungdommenes opplevelse av at det er viktig å leve opp til foreldrenes krav. Flere teorier ser derfor ut til å kunne brukes som forklaring.

### 7.2 Et ønske om å gjøre det bedre enn sine foreldre

Hansen (1984) vektlegger, i sin forståelse av sosial posisjonsteori, foreldrenes ofte sterke ønske om at deres barn skal unngå sosial degradering, og at de dermed kan tenkes å være pådriverer for at ungdommene skal begynne med videre utdanning. De ønsker at ungdommene skal gjøre det minst like godt som dem selv. For å unngå sosial degradering kreves ulik utdanning avhengig av foreldrenes eget utdanningsnivå. Dersom foreldrene har hovedfag, vil også ungdommene måtte ta hovedfag for å unngå sosial degradering, mens dersom foreldrene kun har videregående, vil det ikke være nødvendig med høyere utdanning for å opprettholde den sosiale statusen (Hansen 1984:42). En slik mekanisme styrer ens utdanningsvalg i stor grad, siden de som har foreldre med høy utdanning, må ta like høy utdanning eller mer, mens flere av de som har foreldre uten utdanning utover videregående skole, ikke trenger å ta like høy utdanning for å opprettholde sin sosiale status i samfunnet. To av mine informanter gir uttrykk for et ønske om å gjøre det bedre enn sine foreldre, altså tjene mer penger og få høyere utdanning og sosial status enn det de har fra før av.

Den ene av disse informantene har en far med fagbrev og en mor med tolkekurs, og begge har vært i lønnet arbeid på fulltid. Faren eide restauranter, mens moren var tolk. Informanten oppfatter deres økonomiske situasjon som god, men mener at den var bedre før faren pensjonerte seg. Informanten forteller at når hun vurderer fremtidige utdanningsmuligheter og yrker er det blant annet et ønske hun har å få et yrke som gir høyere status enn det foreldrene har. Da jeg spurte hun om hvor høy status hun tror hun kommer til å få sammenlignet med foreldrenes, svarte hun følgende:

”Sikkert bedre, jeg vet ikke, jeg håper det i hvert fall. Men jeg kan gjerne tolke jeg og da..”



Det hun sier om at hun gjerne kan jobbe som språktolk, slik som moren, kan tenkes å være en måte å uttrykke anerkjennelse av morens yrkesstatus på, overfor meg, slik at det ikke virker som om hun nedvurderer det. Når hun forteller hva hun ønsker å jobbe med, nevner hun derimot ikke det å være tolk, da dette ikke er en interesse informantene har. Det hun her sier vil dermed kunne tolkes som et uttrykk for anerkjennelse av at språktolk er et godt yrke, og at det er godt nok for informantene å skaffe seg et yrke som har samme status som moren. Hun har likevel selv ambisjoner om å studere i tre år for å bli enten sosionom eller barnevernspedagog. En slik utdanning vil kunne øke informantens sosiale status, samtidig som fagområdet er i informantens interessefelt. Hun har altså et ønske om å øke sin sosiale status gjennom å ta utdanning, slik at hun kan få en kontorjobb hvor hun tjener relativt godt. Da foreldrene ikke har tatt høyere utdanning, vil en treårig grad på høyskolen være tilstrekkelig for å øke den sosiale statusen. Med de ambisjonene informantene har, vil vedkommende kunne øke den sosiale statusen hun har, og dermed unngå sosial degradering, slik hun også sier at hun ønsker. Informantens tankegang kan i stor grad knyttes til sosial posisjonsteori, da vedkommende uttrykker et ønske om å gjøre det minst like bra som sine foreldre på arbeidsmarkedet. Foreldrenes sosiale status har derfor en innvirkning på hvilken status hun selv ønsker å oppnå, fordi den fungerer som en referanseramme for hvordan hun vurderer andre utdannings- og yrkesmuligheter. Hansen (1984) sin fremstilling av at ens ønske om å ta høyere utdanning er påvirket av foreldrenes status, på den måten at en ønsker å unngå sosial degradering, ser derfor ut til å fungere som en egnet forklaring på utdannings- og yrkesambisjonene til denne informantene.

En av de andre informantene kan også knyttes til sosial posisjonsteori, da trekk ved denne forklaringen kan brukes til å beskrive mekanismene som er til stede når vedkommendes sosiale bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene. Informanten har foreldre uten utdanning utover ungdomsskolen fra Pakistan, og faren som er fabrikkarbeider tjente ifølge informantene "lite". Moren har derimot aldri vært i lønnet arbeid. Uten at informantene vet hvor mye eller lite faren tjente, er vedkommendes oppfattelse av foreldrenes økonomiske situasjon og yrkesstatus av betydning for hvordan han vurderer ulike utdanningsmuligheter og legger sine fremtidsplaner. Han forteller at han ønsker høy status. Han mener høy status kjennetegnes av både høy utdanning og god inntekt, noe han mener foreldrene har lite av. Den beste måten å nå dette målet på er dermed å ta høyere utdanning, helst en utdanning som kan føre til høytlønnede jobber. Ettersom informantene verken har gode nok karakterer eller virker spesielt interessert i typiske

prestisjeutdanninger som jus, medisin og lignende har vedkommende valgt å studere et samfunnsfag. Informanten vurderte da vi snakket sammen om det vil være rasjonelt å velge tre eller fem års utdanning for å nå målet om høy lønn og fleksibel arbeidstid.

”Hvorfor vil du studere så lenge? Fem år?

nææ. Vil egentlig ha best mulig utdanning, ja.

hvorfor det? Fordi du får bra jobb da eller?

ja, jeg får bra jobb.. og mer penger! Men jeg har ikke noe imot å gå tre år heller da. Men får jo mer penger etter at jeg har gått fem år.

hva er det som er viktig i en fremtidig jobb?

penger og fleksibel arbeidstid”.

Dette kan, som nevnt, også knyttes opp mot hans oppfatning av foreldrenes yrkesstatus og økonomiske situasjon, da han synes de ikke har så mye penger, og gjerne ønsker å tjene mer enn dem. Det virker med andre ord ut som om han mener foreldrene tjener litt for lite, og han ønsker mer frihet, både i forhold til pengeforbruk og fritid, da han også setter det høyt å ha fleksibel arbeidstid. Informanten vurderer altså å studere fem år, fordi det slik han så det vil kunne øke sannsynligheten for å nå målet om høy lønn og fleksibel arbeidstid. Dette kan også ha en sammenheng med at han har valgt et samfunnsvitenskapelig fag, i og med at disse verken er kjent for å gi spesielt høy yrkesstatus eller inntekt sammenlignet med jurister og leger. Det sier derimot ikke informanten noe om, selv om det kan tenkes å være en underliggende faktor i vurderingen av hva som vil lønne seg i forhold til fremtidig inntekt.

I disse to tilfellene ser det ut til at informantene vurderer hvilket utdanningsalternativ som vil lønne seg for å nå målet om høyere status. Ingen av informantene vurderer derimot utdanningsvalgene utelukkende på bakgrunn av målet om å få høyere sosial status, men de synes også det er viktig at fagområdet skal være interessant for dem, og de har ambisjoner om å ta utdanninger som de selv synes best kombinerer målet om å få høy lønn og å jobbe innen et

fagfelt de har interesse for. Foreldrenes økonomiske situasjon ser ut til å fungere som en referanseramme for begge informantene, og de skaper seg mål og forventninger til egen inntekt og yrkesstatus på bakgrunn av denne. Førstnevnte informant synes foreldrenes sosiale bakgrunn og økonomiske situasjon virker bra, men ønsker likevel helst å gjøre det bedre. Sistnevnte informant synes ikke faren tjener spesielt godt, og er innstilt på å øke den sosiale statusen i mye større grad enn førstnevnte informant. De har derfor ulike aspirasjonsnivå, og det ser ikke ut til at dette kan knyttes til foreldrenes utdanningsnivå, da de heller vektlegger foreldrenes yrkesstatus og inntektsnivå. Ut fra forskning om betydningen av sosial bakgrunn (Fekjær 2007) er det nokså overraskende at informanten som ønsker å studere i fem år har foreldre med lavere utdanningsnivå enn informanten som ønsker å studere i tre år. Denne forskjellen i aspirasjonsnivå mellom informantene kan skyldes andre faktorer, som for eksempel forventningspress og krav hjemmefra. Det viser seg at gutten som opplever sterkest press og høyest forventninger hjemmefra, også sikter høyest, til tross for at hans foreldre har lavere utdanningsnivå enn foreldrene til jenta. Gutten opplever i dette tilfellet at foreldrene har høye forventninger til hans prestasjoner, og at det er viktig for dem at han får seg et yrke som gir status. Han forteller også selv at han ønsker å innfri disse forventningene, ved å ta høyere utdanning. Guttens foreldre har, som flere andre av mine informanternes foreldre, et ønske om at han skal bli lege eller advokat. Jenta har derimot ikke hørt foreldrene snakke om dette, og hun oppfatter det heller ikke slik at det er viktig for foreldrene at hun skaffer seg slike yrker eller utdanninger. Hun forteller derimot at hun opplever at foreldrene synes det er viktig at det er en "viss standard" på et fremtidig yrke, siden hun tror foreldrene ville blitt skuffet om hun skulle begynne å jobbe som renholder. Jenta opplever ikke et like stort forventningspress hjemmefra, men heller at foreldrene ønsker at hun skal jobbe med noe hun er interessert i.

Forventningene som jenta sine foreldre uttrykker, ser i større grad ut til å være i overensstemmelse med deres sosiale bakgrunn i Norge enn forventningene guttens foreldre har. Begge informantene oppfatter også at foreldrenes sosiale bakgrunn fra Pakistan er god, og at deres besteforeldre hadde relativt høy status. Det som derimot ser ut til å kunne ha en innvirkning på foreldrenes forventninger, er hvilken sosial bakgrunn de vektlegger. Det ser ut til at foreldrene til jenta i stor grad ser på sin sosiale bakgrunn i Norge som bestemmende for hvilket sosialt lag de tilhører, heller enn deres sosiale bakgrunn i Pakistan. Gutten sine foreldre ser derimot ut til å identifisere seg med den sosiale bakgrunnen de har i Pakistan. Da deres sosiale status i Pakistan er høyere enn den i Norge, vil det også kunne forklare de høye forventningene.

ne og kravene han møter fra sine foreldre. Informanten opplever det slik at foreldrene er sterk knyttet til Pakistan og slekten der, siden de ofte snakker med slektningene i telefonen, og situasjonen i Pakistan er ofte et samtaleemne. De drar også til Pakistan relativt ofte. Siden begge foreldrene også kom til Norge i voksen alder, vil det være mer naturlig for dem å se seg selv i lys av den sosiale bakgrunnen de har i Pakistan. Da de forteller at det er viktig at han får seg utdanning, oppfatter han at det er fordi utdanning gir status i Pakistan. Foreldrene ser derfor ut til å vurdere sin sosiale bakgrunn ut fra den de har i Pakistan, heller enn den i Norge. Jenta sine foreldre derimot kom til Norge tidlig. Faren kom som ungdom, sammen med sine foreldre, og moren kom også før hun fylte tyve år. Det kan derfor være mer naturlig for dem å se seg selv i lys av den sosiale statusen de har i Norge. Selv om de kommer fra en rikmannskaste i Pakistan, og hadde god økonomi, vil det altså være mer naturlig for foreldrene å basere seg på den sosiale statusen de har i Norge, siden de har bodd i Norge fra de var yngre. I disse tilfellene ser det ut til at sosial posisjonsteori delvis kan forklare hvorfor de har ambisjoner om henholdsvis tre og fem års utdanning, siden de begge bruker foreldrenes sosiale status i Norge som referanseramme for hva de selv ønsker, og de vil gjøre det bedre enn foreldrene. På den annen side ser det også ut til at verditeori kan brukes fordi foreldrenes sosiale bakgrunn er med på å gi forventninger til informantens utdanningsoppnåelse. Disse forventningene vil informantene igjen prøve å leve opp til.

### 7.3 I konkurranse med far

En tredje av informantene oppfatter foreldrenes sosiale status som god, og uttrykker en litt annen tankegang rundt fremtidsmålene enn de allerede nevnte informantene, selv om han også ser ut til å tenke rasjonelt rundt utdanning og yrke. Vedkommendes mor er hjemmeværende og har aldri vært i lønnet arbeid, mens faren derimot eier en restaurant, og jobber som kjøkkensjef der. Informanten refererer derfor kun til *farens* yrke og inntekt når han snakker om sosial status, da moren er hjemmeværende. Informanten gir inntrykk av at han synes farens yrke er svært godt, og han sier at han også tjener ”ganske mye” siden han eier restauranten.

For å få et nærmere innblikk i hva informanten mener med ”ganske mye” vil jeg prøve å beskrive måten informanten omtalte familiens økonomiske situasjon på. Vedkommende er en av de få informantene som forteller at de ikke bor i leilighet, men i rekkehus. Dette kan være en indikator på deres økonomiske situasjon. Da en kan tenke seg at ens bostandard kan reflektere inntektsnivået, og siden foreldrene til de andre informantene som bodde i leiligheter der in-

formantene deler soverom med andre søsken, sannsynligvis ville kjøpt større boareal om de hadde økonomi til det. I tillegg viser det seg at foreldrene har mer ”penger til overs” enn flere av de andre informantenes foreldre, siden de kjøpte en bruktbil til informanten da han besto førerprøven. Informanten får heller ikke stipend fra lånekassen.

Informanten forteller videre at han har tenkt lite på hva han vil gjøre etter videregående, og vet ikke om så mange muligheter, men at han synes det virker bra å være butikksjef, nærmest uavhengig av hva butikken selger. En butikksjefstilling ser altså ut til å virke appellerende på informanten. Han forteller selv at det er litt status i det å være butikksjef;

”Det er jo litt status i det egentlig. Du er jo sjef over en butikk. Du *styrer* jo sjappa liksom.”

Siden faren er restauranteier, vil en butikksjefstilling for informanten være bra nok for å unngå sosial degradering, og han vil kunne si at han har gjort det nærmest like godt som sin far. Han forteller at det er viktig at han ikke får lavere yrkesstatus og inntekt enn faren, fordi det forventes at han ønsker å gjøre det minst like godt, og at han ”konkurrerer” med faren om sosial status. Dette for å vise at han duger til noe.

”Faren min har bra status. Jeg må jo konkurrere med han da, så butikksjef er jo greit det da.

Hvorfor skal du konkurrere med han?

For å vise at jeg kan *gjøre* noe”.

Informanten gir her uttrykk for at han ønsker å vise faren sin at han kan få til noe, og han vil på grunn av denne opplevelsen av å skulle konkurrere med faren, opprettholde den sosiale statusen han allerede har. Dette vil her kunne skje på grunn av at informanten allerede synes faren sin har god sosial status, og fordi han derfor ønsker å gjøre det like godt som han, ikke nødvendigvis så mye bedre, da han ikke har vurdert noen videre utdanning utover videregående. Konkurransen informanten snakker om er ikke en konkurranse der faren og sønnen konkurrerer mot hverandre, men heller en opplevelse informanten har av å ville gjøre det like bra som faren. Dette er også i tråd med måten Hansen beskriver sosial posisjonsteorien, der

det er viktig å unngå sosial degradering. I og med at informantens far ikke har høyere utdanning, vil ikke foreldrene ha en stor interesse av å presse informanten til å ta utdanning, fordi det ikke trengs for å opprettholde familiens status. Informanten er oppmerksom på dette, og ønsker ikke først og fremst å studere videre. Informantens ambisjoner kan sees som rasjonelle da han heller ikke presterer spesielt godt i skolesammenheng. Han opplever da å få mest nytte ut av å bli butikksjef, siden det opprettholder statusen, han slipper videre utdanning, og mener han har gode muligheter for å tjene godt. Han maksimerer dermed nytten av valget (Hansen 1984:42).

### 7.3.1 Ikke så rasjonell likevel?

Til tross for at det kan virke som om informanten over tenker rasjonelt, da han vurderer å bli butikksjef, siden det vil være den beste og minste motstands vei for å oppnå målet om å vise faren at han duger til noe, kan noe annet ved tankegangen vise til at han ikke tenker så rasjonelt likevel. Han forteller at foreldrene, slik de fleste andre pakistanske foreldre, ønsker at han skal bli lege, advokat eller et annet høystatusyrke som i mye større grad enn en butikksjefstilling vil øke informantens sosiale status. Han synes det er viktig å gjøre foreldrene stolte, og gjør gjerne ting for å tilfredsstille deres forventninger. Da skulle en også forvente at han ønsket å bli lege, advokat eller lignende. Informanten forteller derimot følgende:

”Det er butikksjefstilling som er interessant for meg da, jeg liker ikke sånn annen, sånn lege eller advokat. Det er ikke noe for meg, for det kan jeg ikke bli, for jeg må ha høye karakterer og jeg har ikke akkurat så høye.”

Det at informanten innser at han ikke har karakterer som er gode nok for å kunne studere medisin eller jus uten å ta opp flere fag, er i tråd med rasjonell tankegang, og det vil da være taktisk å gå for et studium som ikke har fullt så høye opptakskrav. At informanten derimot sier at han ikke liker dette fordi han ikke kan bli det på grunn av karakterene, minner derimot mer om en ”høyt henger de og sure er de”-tankegang. Elster (1996) presenterer denne tankegangen som en motsats til en rasjonell vurdering av alternativer, der en velger å tegne et mindre pent bilde av alternativer som er utenfor rekkevidde, mens andre alternativer, som i utgangspunktet er mindre attraktive, men innenfor rekkevidde, vil ”glorifiseres”. Dette for å forsvare valget av det mindre attraktive alternativet.

Selv om en ”høyt henger de og sure er de”-mekanisme kan virke passende her, trenger ikke informantens tankegang likevel å være i strid med en rasjonell vurdering. Informanten innser at han har for dårlige karakterer til å kunne studere medisin eller jus, og legger derfor fra seg dette, samtidig som han satser på noe annet, mer oppnåelig, og som ikke fører til sosial degradering. Det at han gir uttrykk for at statusyrkene ikke er noe for han, kan dermed sees i sammenheng med dette. På grunn av at han ikke har karakterer som er gode nok til å studere dette, vil det være mindre realistisk og rasjonelt å ha ambisjoner om å bli lege eller jurist, og informantens tankegang, slik den blir uttrykt her, kan likevel sees på som reflektert og i samsvar med en rasjonell tankegang. Likevel snakker han svært godt om det å være butikksjef, og mener faren har høy sosial status fordi han eier en restaurant. Hans fremstilling av disse yrkene, som i det norske samfunnet ikke nødvendigvis er forbundet med spesielt høy sosial status, og i hvert fall ikke i nærheten av statusyrkene lege og advokat, kan virke noe ”glorifisert”. Det trenger likevel ikke bety at vedkommende ikke vurderer sine alternativer rasjonelt, og velger det han mener er best, ut fra sitt utgangspunkt. En overdrivelse av yrkesstatusen til en butikksjef kan bunne i andre faktorer, for eksempel ønsket om å få seg et yrke med høy status. For å forsvare ambisjonen om å bli butikksjef kan det da være nødvendig å overdrive yrkesstatusen noe for å kunne si at en likevel er vellykket. Det ser altså ut til at det ikke alltid er like lett å avgjøre om en person vurderer sine utdanningsalternativer rasjonelt eller ikke, selv om det i dette tilfellet taler for at vedkommende er preget av en delvis rasjonell tankegang ut fra det inntrykket han gir i intervjuet.

#### 7.4 Hovedfunn

Sosial posisjonsteori er den teorien som ser ut til å måtte tilpasses i minst grad, og dermed kan sees som mest egnet til å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til mine informanter. Et par av mine informanter uttrykker at det er det viktig å gjøre det bedre enn sine foreldre, da de ikke synes at foreldrene tjener godt nok eller har høy nok yrkesstatus. En annen informant opplevde at han ”konkurrerte” mot faren, da han ønsket å gjøre det minst like godt, økonomisk. Disse funnene passer godt overens med Hansen (1984) sin presentasjon av sosial posisjonsteorien. Under dette kapitlet har jeg derimot ikke tatt for meg de informantene som uttrykker at de vurderer rasjonelt ulike aspekter ved utdanningsvalg, da dette ikke knyttes til deres sosiale bakgrunn. Disse trekkene ved rasjonell tenkning beskrives derimot andre steder i oppgaven.

## Kapittel 8: Oppsummerende drøfting og avslutning

I analysen av datamaterialet, og hvordan teoriene egner seg som forklaring på hvordan informanenes sosiale bakgrunn påvirker deres utdanningsambisjoner, viste det seg at noen av funnene ikke bare kan knyttes til dette. Empirien ser også ut til å kunne belyse teoriene. I det følgende vil jeg først vise hvordan empirien kan brukes for å belyse det teoretiske utgangspunktet for oppgaven. Deretter vil jeg se nærmere på hvordan verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori er egnet som forklaringer for de norskpakistanske ungdommene jeg har snakket med, og jeg vil samle trådene fra de tidligere analysekapitlene. Til slutt vil jeg se kort på hvordan funnene i denne oppgaven kan bidra til fremtidig forskning og til en større forståelse av hvordan sosial bakgrunn kan virke inn på utdanningsambisjonene til en minoritetsgruppe.

### 8.1 Empiriens implikasjoner for det teoretiske utgangspunktet

I analysen av datamaterialet, og hvordan teoriene egner seg som forklaring på på nærmere på hvordan forholdet mellom de tre teoriene kommer til uttrykk i min studie. På det teoretiske nivå består de tre teoriene av klart adskilte og separate forklaringer på utdanningsulikhet, slik Boudon (1974) og Hansen (1984) beskriver dem. I praksis ser det derimot ikke ut til å være et så tydelig skille. Selv om jeg overfor har delt opp empirien etter det samme prinsippet, fremstår det ikke like adskilt som i teorien. Tidligere bidrag har ofte fokusert på at en av teoriene ser ut til å ha større forklaringskraft enn andre, og ofte avvist eller ignorert de andre forklaringene (Gambetta 1987:27). I den sammenheng trekker Gambetta frem Boudon (1987) og Bourdieu & Passeron (2006) sine studier som spesielt passer til en slik beskrivelse, mens bare et fåtall forskere har såkalt ”integreerte” tester der de i større grad anerkjenner flere av teoriene (Gambetta 1987:27). I min studie finner jeg at trekk ved alle tre forklaringene kan brukes for å forklare utdanningsambisjonene, og at trekk ved en teori ikke nødvendigvis utelukker at trekk ved en annen teori også kan brukes for å forklare utdanningsambisjonene til en og samme person. Trekk ved sosial posisjonsteori ser for eksempel ut til å kunne brukes som forklaring samtidig med trekk ved verditeori eller kulturteori. Både Boudon (1974:111) og Hansen (1984:62) argumenterer derimot for at verditeorien er i et motstridende forhold til rasjonelle valg, som er et fremtredende element i sosial posisjonsteori, og at disse handlingstypene ikke kan forekomme samtidig. Dette fordi verditeorien legger til grunn en tradisjonell handlingstype, mens sosial posisjonsteorien legger til grunn en rasjonell handlingstype. Verditeorien antar



at folk handler i strid med sine interesser, siden de lar seg styre av verdiene de er forpliktet til (Boudon 1974:111).

Helland (1997) argumenterer på den annen side for at dette ikke trenger å være tilfelle, etter som disse handlingstypene, som er fremstilt av Max Weber, kan sees på som idealtyper (Helland 1997:74). På bakgrunn av dette kan en derfor si at verditeori ikke nødvendigvis forutsetter en tradisjonell handlingstype, men at man også kan være åpen for at folk er mer reflekterte rundt sine verdier og tradisjoner, og foretar slike valg på en mer gjennomtenkt og ikke fullt så ”mekanisk” måte (Helland 1997:74). I det følgende vil jeg vise hvordan dette virker i praksis for mine informanter. Selv om forklaringene er presentert hver for seg i analysekapitlene, med hvilke mekanismer en kan finne igjen i mitt materiale, er det altså ikke nødvendigvis utelukkende trekk ved én teori som gjelder, selv om bare trekk ved en teori er presentert av gangen. Jeg fant det likevel hensiktsmessig å skille mellom de tre teoriene i analysen, for lettere å se hvordan de enkelte teoriene kan knyttes til empirien, og hvilke trekk i de ulike teoriene som kan bidra til å belyse empirien. I det følgende vil jeg presentere forklaringene mer i sammenheng, og vise hvordan de utspiller seg i et mer helhetlig perspektiv for mine informanter.

For noen av mine informanter er det slik at enten trekk ved verditeori eller kulturteori kan være til stede samtidig som trekk ved sosial posisjonsteori; rasjonell handling. Dette gjelder dog ikke for de fleste av mine informanter, kun to av dem. I vurderingen av hvordan deres sosiale bakgrunn påvirker deres utdanningsambisjoner, ser det også ut til å være et annet mønster som går igjen for flere av informantene, betydningen av deres etniske bakgrunn, foreldrenes sosiale bakgrunn fra Pakistan og foreldrenes migrasjon til Norge. Disse faktorene er av betydning for hvordan deres sosiale bakgrunn påvirker, og er med på å forklare hvorfor teoriene ikke nødvendigvis kan brukes på samme måte her som for majoriteten, noe som vil drøftes litt senere i oppgaven. Jeg vil først vise hvordan verdi- og kulturteori kan være aktuelle sammen med rasjonell handling.

#### 8.1.1 Verditeori og rasjonell handling

En av informantene som beskrives i analysen forteller at han ønsker å ta utdanning fordi han føler at han skylder foreldrene det, fordi de har gjort så mye for han. Dette fordi han opplever at foreldrene kom til Norge for at han skulle få sjansen til å få et ”bedre liv”. Han oppfatter derfor et press hjemmefra om å leve opp til foreldrenes forventninger, slik at de opprettholder

den statusen de har fra Pakistan, og at folk ikke skal tenke at foreldrene ikke er gode forsørgerne. Han så det aldri som et alternativ å ikke ta utdanning, og satset hele tiden på å klatre i den sosiale stigen. Hans valg av utdanning ser altså ut til å knyttes til verditeori. Da han snakket om lengden på utdanningen derimot, kan trekk ved sosial posisjonsteorien knyttes til hans tankegang og vurdering, siden han vektlegger fremtidig inntektsnivå og mulighetene for å få fleksibel arbeidstid, og vurderer hvor lang utdanning som lønner seg i forhold til det. Det ser derfor ut som om verditeorien kan brukes til å forklare hans ønske om å begynne å studere, mens sosial posisjonsteori og en mer reflektert og rasjonell tankegang er fremtredende i hans vurdering av hvor lenge han skal studere.

Selv om de to teoriene begge kan forklare informantens utdanningsvalg, forklarer de ikke de samme aspektene ved utdanningsvalget. Verditeorien kan brukes til å forklare hvordan hans sosiale bakgrunn påvirker hans ønske om å ta utdanning, mens sosial posisjonsteori kan forklare hvordan hans sosiale bakgrunn påvirker hvor *lenge* han ønsker å studere. Dermed vil de begge kunne brukes som forklaringer. De er heller ikke i konflikt med hverandre, slik Boudon (1974) argumenterer for at de kan være. Informantens verdier er i dette tilfellet ikke i konflikt med hans økonomiske interesser, da begge fører til et ønske om å ta høyere utdanning. Som nevnt, mener også Helland (1997) at det ikke trenger å være et motstridende forhold mellom de ulike teoriene, noe som støtter opp om en tolkning, der to teorier på samme tid kan benyttes for å forklare utdanningsambisjonene til en og samme person.

En skal derimot ikke se bort fra at informantens ønske om et høyt inntektsnivå og fleksibel arbeidstid også kan være et resultat av foreldrenes høye forventninger. Dermed kan verdiene hjemmefra ha påvirket informantens ønske om høy inntekt. På den måten vil ikke nødvendigvis verditeorien være like bundet av en tradisjonell handling, men innebære mer reflekterte vurderinger. På den annen side kan dette også sees ut fra sosial posisjonsteorien da den vil kunne utvides, og brukes på en måte der ens sosiale bakgrunn påvirker ens verdier, og disse verdiene påvirker ens preferanser og dermed også ens utdanningsvalg. Hansen (1984) beskriver en slik mekanisme, der ens tradisjoner, holdninger og verdier kan påvirke ens preferanser, og at en ut fra dette, vurderer hvilket alternativ som vil lønne seg for å nå det målet. Hun mener at en slik mekanisme vil kunne karakteriseres som en mindre ekstrem variant av en verditeori, som ikke er preget av tradisjonell handling, men av rasjonell vurdering (Hansen 1984:58). Det ser altså ut til at selv om trekk ved verditeorien kan brukes til å forklare infor-

mantens utdanningsambisjoner, innebærer ikke det nødvendigvis at vedkommende handler tradisjonelt. Krange og Bakken (1998) argumenterer for at Grøgaard i sitt forsvar av verditeorien, også åpner for at verditeori ikke nødvendigvis forutsetter tradisjonell handling. Dette fordi Grøgaard går til ”angrep” mot forestillingen om at ”alle, nesten alltid, gjør så godt de kan” (Krange og Bakken 1998:402). Dersom folk ikke alltid gjør så godt de kan, trenger ikke det å skyldes deres mangel på refleksjon rundt muligheter, fordeler og ulemper. Det kan derimot være et resultat av for eksempel at en vurderer å ikke jobbe så hardt, eller ta så høy utdanning som mulig, fordi mindre jobbing og lavere utdanning også kan føre til økt sosial status i samfunnet, og dermed anses som tilstrekkelig. En slik vurdering ligger derimot ikke til grunn hos denne informanten, men det åpner likevel for muligheten til at mekanismene kan plasseres under verditeori uten at det nødvendigvis utelukker en rasjonell vurdering.

#### 8.1.2 Kulturteori og rasjonell handling

Hos en annen informant kan også trekk ved to teorier knyttes til utdanningsambisjonene. Her kan trekk ved kulturteorien forklare vedkommendes ambisjoner om å studere etter videregående, mens en rasjonell tankegang ser ut til å bestemme hvor *lang* utdanning hun vurderer å ta. Slik sett har dette tilfellet mye til felles med det forrige. Farens erfaring med det norske skolesystemet og hans generelle engasjement for utdanning og faglitteratur ser ut til å ha ført til en interesse og et engasjement for utdanning hos informanten. De kulturelle ressursene ser ut til å ha vært av stor betydning for informantens utdanningsambisjoner, da hun på grunn av dette opplever det naturlig å fortsette på videre utdanning. Likevel er valget om å studere i fem år heller enn tre i stor grad et resultat av en rasjonell vurdering siden hun forventer at det kan være vanskelig å få seg jobb innen det hun ønsker. Hun velger derfor å kompensere for det ved å studere flere år. Da det ikke står i motsetning til hennes opplevelse av skolesystemet hittil, og forklarer ulike aspekter ved utdanningsambisjonene, vil det også her kunne være mulig å bruke to forklaringer på samme informant.

På den annen side kan det tolkes i samme retning som ovenfor, der informantens kulturelle ressurser hjemmefra er med på å påvirke hennes preferanser, på bakgrunn av hva hun føler seg mest komfortabel med. Faren har vært med på å inspirere henne faglig, og dette har ført til en interesse for et felt, og det oppfattes derfor nærmest som en selvfølge at hun skal ta videre utdanning. Dette hindrer henne derimot ikke fra å tenke rasjonelt rundt utdanningslengden. Det ser altså ut til at selv om kulturteorien kan brukes til å forklare utdanningsvalget, uteluk-

ker det ikke nødvendigvis at vedkommende også tenker rasjonelt med tanke på utdanningslengde.

### 8.1.3 Ulike aspekter ved utdanningsvalg og ulike teorier

I begge disse tilfellene ser det ut til at trekk ved to av teoriene kan brukes til å forklare utdanningsambisjonene deres. En ser også at de to teoriene kan knyttes opp til ulike aspekter ved utdanningsambisjonene, da informantenes ønske om å ta utdanning overhode kan forklares ved hjelp av henholdsvis kulturteori og verditeori, mens vurderingen av utdanningslengden i stor grad innebærer en rasjonell tankegang, som har klare paralleller til sosial posisjonsteori. Boudon (1974) og Hansen (1984) skiller mellom primæreffekter og sekundæreffekter av sosial bakgrunn, og mener at sosial posisjonsteori er mest egnet til å forklare sekundæreffektene. Sekundæreffektene er altså følgene av sosial bakgrunn på utdanningsvalg, det vil si både deres valg om å begynne med utdanning i seg selv, og lengden på utdanningen, siden en stadig må foreta valg om å fortsette eller å droppe ut av skolen og utdanningssystemet (Hansen 1984:43-44). Primæreffektene viser til følgene av sosial bakgrunn på skoleprestasjoner Boudon mener at kulturteorien kan brukes til å forklare primæreffektene, mens sosial posisjonsteorien er best egnet til å forklare sekundæreffektene (Boudon 1974:29). I disse tilfellene ser det også ut til at sosial posisjonsteorien er godt egnet for å forklare sekundæreffekten, nemlig *utdanningslengde*. Men det ser derimot ikke ut til at sosial posisjonsteori kan forklare valget om å begynne å studere, da dette i større grad kan forklares med verdi- og kulturteori.

Hansen (1984) skriver om hva som egner seg best som forklaring statistisk sett, mens mitt materiale er basert på intervjuer med et fåtall ungdommer. Slik sett vil ikke disse funnene representere noen opposisjon mot Hansen sin argumentasjon, da hun ikke utelukker at andre mekanismer kan være til stede, men at sosial posisjonsteorien ser ut til å ha *størst* forklarende kraft i forhold til majoriteten, fordi det blant annet bedre forklarer endringene i rekrutteringen til utdanning, og utdanningsulikheten enn kultur- og verditeori. I og med at andre studier, for eksempel Krange og Bakken (1998) og Helland (1997), derimot stiller spørsmål ved om disse teoriene kan sees på som like adskilte som Hansen gir uttrykk for, finner jeg også støtte for at et slik kritisk blikk kan være fruktbart.

Til tross for Gambetta (1987) sitt relativt skarpe skille mellom ”push”- og ”pull”-mekanismer, påpeker han også at det ikke er noen grunn til å mene at resultatet av ens utdanningsvalg kun

er et resultat av en mekanisme (Gambetta 1987:28). Han skriver at en persons utdanningsvalg kan være et resultat av at to mekanismer er gjeldende samtidig, og at to ulike mekanismer kan være bakgrunnen for to ulike nivåer i et utdanningsvalg (Gambetta 1987:28). Begge disse tolkningene kan knyttes til mine funn, da jeg finner at det kan knyttes to ulike mekanismer opp mot en og samme informant, men til ulike aspekter ved utdanningsvalget. Selv om en "push"-mekanisme kan forklare hvorfor en ønsker å ta høyere utdanning, ser det ut til at en "pull"-mekanisme kan forklare hvor lang utdanning en ønsker å ta, uten at den ene mekanismen nødvendigvis utelukker den andre.

## 8.2 Teoriernes egnethet

I oppgaven har jeg forsøkt å vise om, og hvordan verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori kan være egnede forklaringer på hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistanere. Teoriene ser til en viss grad ut til å kunne brukes som forklaringer, men ikke fullstendig. Noen av informantene kan knyttes til verdi- og kulturteori, men da er det bare enkelte trekk ved disse teoriene som kan brukes til å forklare mekanismene som er til stede. Sosial posisjonsteori ser derimot ut til å være bedre egnet som forklaring enn verdi- og kulturteori, i og med at denne i mindre grad må "tilpasses" på grunn av informantenes etniske bakgrunn og foreldrenes migrasjon. Slik teorien blir presentert av for eksempel Hansen (1984) kan den sies å være mer aktuell å bruke på norskpakistanere enn verdi- og kulturteori slik de er presentert tidligere. Disse teoriene ser ut til å måtte revideres for å forklare mine informanternes utdanningsambisjoner, på grunn av informantenes etniske bakgrunn og foreldrenes migrasjon. Teoriene kan derfor ikke brukes på samme måte for disse ungdommene som for majoriteten. Det er derfor fruktbart å se på forklaringene som teoretiske *modeller*, som fremhever hovedmønstrene ved mekanismene som er til stede. Disse modellene kan brukes som rammeforklaringer rundt de mekanismene som finnes blant mine informanter, da de i noen grad omfatter de prosessene som er til stede, uten nødvendigvis å forklare alt. Fekjær (2007) påpeker også at forklaringene kan bli nødt til å endres for å egne seg for etterkommere av innvandrere da hun skriver at etnisk bakgrunn kan være av betydning for sosial bakgrunn, som igjen har betydning for utdanningsvalg (Fekjær 2007:39). Med dette menes at deres etniske bakgrunn påvirker mekanismene som er til stede når deres sosiale bakgrunn påvirker utdanningsvalgene. Deres ambisjoner kan derfor knyttes til både deres sosiale bakgrunn og til deres innvandrerbakgrunn. I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan denne påvirkningen skjer.

### 8.3 Betydningen av etnisk bakgrunn og foreldrenes migrasjon.

Mine informanternes etniske bakgrunn og foreldrenes migrasjon til Norge må tas hensyn til i beskrivelsen av hvordan deres sosiale bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene deres. Foreldrenes sosiale status i Pakistan er spesielt viktig dersom foreldrene selv bruker denne som referanseramme heller enn deres sosiale status i Norge. Betydningen av foreldrenes sosiale referanseramme kommer spesielt til uttrykk ved å belyse empirien gjennom verditeorien. De av informantene som har foreldre som ser sin sosiale status i lys av den de har i Norge heller enn den i Pakistan, er de som kom til Norge som ganske unge. Et par av mine informanter har foreldre som kom til Norge med informantens besteforeldre mens de fremdeles ikke hadde begynt på videregående. Det vil antakelig være mer naturlig at disse ser sin status i forhold til den de har i Norge, siden de kom så tidlig at de kanskje i større grad opplever at de kan identifisere seg med denne bakgrunnen. I og med at deres sosiale bakgrunn i Norge ikke er spesielt høy, legger de heller ikke et stort press på informantene til å ta utdanning, selv om de forventer at barna skaffer seg en god jobb med grei inntekt, altså at de holder en ”viss standard”. De som har foreldre som kom til Norge da de var i tjueårene derimot, for å tjene penger og gi sine barn et ”bedre liv”, identifiserte seg mer med den sosiale bakgrunnen de hadde fra Pakistan, ut fra det informantene gir inntrykk av. Det ser altså ut til at foreldrenes alder da de kom til Norge er av betydning for om de bruker den sosiale statusen de har i Pakistan eller den de har i Norge som referanseramme.

For de av mine informanter som har foreldre som bruker den sosiale bakgrunnen de har fra Pakistan som referanseramme for egen status, ser det ut til at dette påvirker deres forventninger og krav til informantene. De har høye forventninger til sine barn. Dette gjør at deres sosiale bakgrunn i Norge ikke alltid kan legges til grunn for denne høye verdsettingen av teoretiske fag, men heller deres status i Pakistan. Som nevnt tidligere i oppgaven, ser det ut til at en kan ha høy sosial status i Pakistan, både ved å eie mye jord, dersom en bor i en landsby, og ved å tjene godt dersom en bor i byen. To av mine informanter opplever at årsaken til at foreldrene har høye forventninger til dem er fordi de ønsker å unngå sosial degradering av den statusen de har i Pakistan. Informantene ønsker å leve opp til disse forventningene og har derfor høye utdanningsambisjoner. En av dem uttrykker et ønske om å ”betale tilbake” til sine foreldre for alt det de har gjort mot han. Dette kan igjen knyttes til en takknemlighetskultur, fordi en ønsker å ta utdanning og få høy status for å vise takknemlighet til sine foreldre for alt det de har

gjort mot dem. Leirvik (2004) knytter dette opp mot en ”kulturforklaring”, altså at dette ønske om ta utdanning for å vise takknemlighet er knyttet til den kulturen de tilhører. Siden hun studerte ungdom med vietnamesisk bakgrunn, knytter hun det også spesifikt til dette (Leirvik 2004:108). I og med at jeg også finner trekk ved takknemlighetskultur blant norskpakistanere, kan det derimot tenkes at dette kan beskrives som et kulturelt uttrykk knyttet til etterkommere av innvandrere fra flere forskjellige land. Dette kan være en mulig årsak til at sosial bakgrunn betyr mindre for norskpakistanere enn for etniske nordmenn, siden noen av foreldrene har verdier som knyttes til deres bakgrunn fra Pakistan. Fekjær (2007:39) påpeker at etniske faktorer kan ha en påvirkning, fordi sosial bakgrunn betyr noe mindre for utdanningsvalgene til norskpakistanere. Mine funn ser derfor ut til å støtte opp om denne antakelsen.

Foreldrenes etniske bakgrunn og migrasjon må også knyttes til deres kulturelle kapital, for flere av ungdommene i denne studien. Som nevnt tidligere kan foreldrenes alder da de kom til Norge ha en betydning for det Krange og Bakken (1998:400) betegner som deres typisk norske kulturelle kapital. De som for eksempel har fedre som har gått på videregående skole i Norge snakker norsk hjemme, og de har bøker som er skrevet på norsk. Det ser i stor grad ut til at det påvirker barnas skoleprestasjoner, men at det ikke har så stor betydning for deres utdanningsambisjoner. Likevel ser det ut til at dette påvirker et par av mine informanter. Deres typisk norske kulturelle kapital har derimot ikke påvirket ambisjonene deres på samme måte som for eksempel Bourdieu & Passeron (2006) og Bourdieu (2006) beskriver at kulturell kapital påvirker. Ungdommene som har mindre typisk norsk kulturell kapital som er omsettbart i skolesystemet kan plasseres i en posisjon som ligger under arbeiderklassen, da for eksempel deres norske språkkunnskaper ikke er gode nok til å kunne beskrives som folkelig. Ettersom noen av dem også mangler litteratur i hjemmet som er skrevet på norsk, har de heller ikke den kjennskapen til skolerelevant litteratur som en kan anta at selv den norske arbeiderklassen har. Dette minner om trekk Wikan (1995) beskriver ved en såkalt ny norsk underklasse. De som kan knyttes til denne er hovedsakelig de som lever på trygd eller sosialhjelp, har få norskkunnskaper og i liten grad menger seg med nordmenn (Wikan 1995:7). Det er et par av mine informanter som kan knyttes til en slik gruppe på grunn av at foreldrene nettopp lever på sosialhjelp eller er trygdede, samtidig som de har svake norskkunnskaper og litterære kunnskaper som ungdommene kan dra nytte av i skolesammenheng. Denne sosiale statusen kan derfor knyttes til foreldrenes migrasjon til Norge. Disse informantenes foreldre har ikke norsk som morsmål, og mangler typisk norske kulturelle ressurser som er til nytte i barnas skole-

gang. På den måten kan en si at deres etniske bakgrunn kan være med på å påvirke deres sosiale bakgrunn i Norge. Dette har igjen en påvirkning på skoleprestasjoner, og noen ganger også utdanningsambisjoner (Fekjær 2007:39). En slik forklaring gjelder derimot ikke alle, men kan brukes for noen av de dårligst stilte. I mitt materiale var det ikke mange som kunne beskrives som en underklasse, men for de som kunne knyttes til underklassen, kan en slik forklaring brukes.

For de informantene der sosial posisjonsteori kan brukes som forklaring, ser det ikke ut til at en må ta hensyn til informantenes etniske bakgrunn på samme måte som i verdi- og kulturteori. Dette kan skyldes at informantene selv i liten grad trekker inn slike faktorer når de vurderer fordeler og ulemper ved ulike utdanningsalternativer. I motsetning til noen av foreldrene, anser de i stor grad den sosiale bakgrunnen de har i Norge som betydningsfull, heller enn den statusen foreldrene har i Pakistan. Flere av informantene kan i den sammenheng knyttes til det aspektet ved teorien som tar for seg individers ønske om å opprettholde den sosiale statusen de har. Under kapitlet om sosial posisjonsteori har jeg også kommentert at det er noen av informantene som ser ut til å ha vurdert fordeler og ulemper ved utdanningsalternativer uten at det kan knyttes til deres sosiale bakgrunn.

#### 8.4 Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg belyst hvordan verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori kan egne seg som forklaringer på hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsambisjonene til et utvalg norskpakistanere. I den forbindelse er det funnet at teoriene i stor grad må tilpasses på grunn av ungdommenes etniske bakgrunn og foreldrenes migrasjon. Spesielt verditeori og kulturteori fungerer som *modeller* som empirien kan sees i forhold til, men som ikke i sin helhet kan brukes som forklaringer. I studien finner jeg også at det blant et par av mine informanter ikke ser ut til at trekk ved verdi- og kulturteorien utelukker at en kan tenke rasjonelt. Hansen (1984) sin antakelse om at verditeorien forutsetter en tradisjonell handlingstype ser derfor ikke ut til å være fruktbar for å forklare utdanningsambisjonene til disse informantene, og en mer fleksibel verditeori, slik den Helland (1997) legger til rette for, vil kunne egne seg. Ut fra denne studien kan jeg ikke generalisere funnene som er gjort til å gjelde for alle norskpakistanere, noe jeg heller ikke har hatt som mål. Likevel skal en ikke utelukke at lignende funn som de jeg har presentert også kan være til stede hos andre norskpakistanere enn de jeg snakket med. I fremtidig forskning vil det kunne være relevant å gjøre en lignende studie for



andre grupper etterkommere med innvandrerbakgrunn, der sosial bakgrunn har en betydning for utdanningsvalg, for å se om lignende mønster kan finnes. Det kan i så fall tyde på at andre forklaringer enn verditeori og kulturteori kan være mer egnet, på grunn av at disse ungdommene har foreldre som har migrert fra et annet land.

## Litteraturliste

Bernstein, Basil (1974): *Class, codes and control*. 1. Bind. London: Routledge & Kegan Paul.

Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Bourdieu, Pierre (2006): "Kapitalens former" i *AGORA*, Journal for metafysisk spekulasjon, nr.1-2. Oslo: Universitetsforlaget.

Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (2006): *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Oversatt av Peer F. Bundgård. København: Hans Reitzels Forlag.

Dæhlen, Marianne (2000): *Innvandrere i høyere utdanning. En analyse av rekrutteringsmønstret for ungdomskullene 1955-75 med vekt på sosial bakgrunn, kjønn og opprinnelse*. Hovedoppgave i sosiologi. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo.

Elster, Jon (1996): "Kap. 6. To viktige former for samfunnsvitenskapelig forklaring" i Føllesdal, D., Walløe, L., Elster, J. (red.): *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Erikson, Robert og Jan O. Jonsson (1996): "Introduction. Explaining class inequality in education: The Swedish test case" i Erikson, R. og Jonsson, J.O.: *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. S.1-63. Boulder: Westview Press.

Fekjær, Silje Noack (2007): *Nye forskjeller – Nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg*. Doktorgradsavhandling i sosiologi. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo.

Gambetta, Diego (1987): *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanism in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibson, Margaret A. og John U. Ogbu (1991): *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland Publishing Inc.

Goldthorpe, John (2000): *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and theory*. New York: Oxford university press.

Grøgaard, Jens B. (1993): "Gutters utdanningsvalg. Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen" I *Samfunnsspeilet*. Statistisk sentralbyrå.

Hansen, Marianne Nordli (1984): *Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares?* Magistergradsavhandling i sosiologi Oslo: Institutt for sosiologi ved Universitetet i Oslo.

Hansen, Marianne Nordli og Arne Mastekaasa (2003): "Utdanning, ulikhet og forandring" I Frønes, I. og Kjølørød, L. (red.): *Det norske samfunn*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag.

Helland, Håvard (1997): *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloundommers skoleprestasjoner*. Magistergradsavhandling. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo.

Henriksen, Kristin (2007): *Fakta om 18 innvandrergrepper i Norge*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Hyman, Herbert (1966): "The Value systems of different classes: A social psychological contribution to the analysis of stratification." I Bendix, R. og Lipset S.M. (red.): *Class, status and power: Social stratification in comparative perspective*. New York/London: The free press/Macmillan.

Jørgensen, Gunnar (1994): *To ungdomskulturer. Om vedlikehold av sosiale og kulturelle ulikheter I Bygdeby*. Rapport1/94 Sogndal: Vestlandsforskning.

Jørgensen, Tor (2000): "Sosiale skjevheter forsterkes gjennom utdanningssystemet" I *Samfunnsspeilet* nr.6. Statistisk sentralbyrå.

Krange, Olve og Anders Bakken (1998): "Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?" i *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 3: 381-410.

Krange, Olve og Ketil Skogen (2003): "Skudd i løse lufta? Unge jegere og rovdyrpolitikken." I Engelstad, F. og Ødegaard, G. (red.) *Makt og demokratiutredningen 1998-2003. Ungdom, makt og mening*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Leirvik, Mariann Stærkebye (2004): *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning? - En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn*. Hovedoppgave i sosiologi. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo.

Lånekassen (2008): <http://www.lanekassen.no/templates/Page.aspx?id=5779> Lesedato: 11.08.2008.

Prieur, Annick (2004): *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag.

Prieur, Annick og Carsten Sestoft (2006): *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Portes, Alejandro og Ruben G. Rumbaut (2001): *Legacies. The story of the immigrant second generation*. London: University of California Press.

Rubin, Herbert J. og Irene S. Rubin (2005): *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. California: Sage Publications.

Schneider, Louis og Sverre Lysgaard (1953): "The deferred gratification pattern: A preliminary study." I *American Sociological Review* Vol. 18, no. 2, s. 142-149. American sociological Association.

Silvermann, David (2006): *Interpreting Qualitative data*. London: Sage Publications.

Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thompson, Paul (1997): "Women, men, and transgenerational family influences in social mobility". I Bertaux, D. og Thompson, P. (red.): *Pathways to social class*. Oxford: Clarendon Press.

Trost, Jan (1993): *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur: en innføring I kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.

Weiss, Robert S. (1994): *Learning from strangers. The Art and method of Qualitative interview studies*. New York: The Free Press.

Wikan, Unni (1995): *Mot en ny norsk underklasse. Innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Willis, Paul (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Øia, Tormod (2005): *Innvandrerungdom – integrasjon og marginalisering*. Rapport 20/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Østberg, Sissel (2003): *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.**

**Antall ord i denne oppgaven er: 37 761**

## INTERVJUGUIDE

1: Forklare om personvern, frivillighet og viktighet.

2: Alder. \*Fortell litt om hvor du er oppvokst.

\*Hvem bor du med? Fortell om dem.

\*Hva gjør du i fritiden din?

\*Hvilket fag er best/verst? Hvorfor det?

\*Hva synes du om skolen din? (sammenlignet med andre skoler, Fordeler/ulemper).

3: Karakterer. \*Snitt/ungdomsskolen

\*Viktig/ikke viktig gode karakterer? Vanskelig/lett?

\*Karakterer i forhold til vennene dine/hva er vanlig? Hvor ligger du?

4: Lekser. \*Lang Tid? Nå/ungdomsskolen?

\*bestemte tidspunkter? Foreldres meninger?

\*Arbeidsro?

\*Føler du at du må jobbe mer/mindre/like mye som andre med leksene? Hvorfor?

\*Går leksene utover fritidsinteresser?

\*Hva synes foreldre/venner om tiden du bruker på lekser?

\*Informasjon utenom pensum, hvor går du da?

\*Noen fag du jobber mer/mindre med enn andre? Hvorfor?

- 5: Avstand/Nærhet til skolen. \* Tre bukkene bruse/askeladden/andre norske eventyr eller sanger? Følte utenfor?
- \* De fleste forstår noe du ikke forstår? Fortell.
- Følelser.tror du de har lært noe hjemme som du Ikke har lært? Omvendt? (bruk for på skolen)
- \* Grupperinger/rolle? Ros av læreren? Følelse?
- \* Problemer med å uttrykke deg? Fortell. Eks.
- Best muntlig/praktisk eller skriftlig? Diskusjon.
- \*Jobber du? Tilbud om heltid?
- \* Rette element?

- 6: Ambisjoner, JOBB. \* Hva vil du gjøre når du er ferdig? Hvorfor?
- Hvordan vil den fremtidige arb. Plass se ut?
- \* Bedre økonomisk/høyere status enn foreldrene dine?
- \* Drømmejobb? Hvorfor? Er du på vei?
- \* Hvor lenge har du tenkt på hva du vil bli? Yngre?
- \* Intervjudiskriminering. Redd/bekymret? Tenkt på det?
- Snakket med noen om det?

- 7: Ambisjoner, UTDANNELSE. \* Hva synes du om det? Vil du?
- \*Spesielt bra/dårlig yrker? Hvorfor? Hvem har du hørt om universitet/høyskole/vgs av?
- \* Har lengden noe å si? Venners lengde? Gjøre?
- \* Vgs: spørsmål om skole/linje? Klart? WHY?
- \* Hvem har betydd mest? Vgs/utd?
- \* Foreldres ønsker? Betydning av meningen..
- \* Bo hjemme etter vgs? Lån? Hvorfor?
- \* Om 10 år? Foreldres økonomi betydning?

8: Foreldres bakgrunn. \*yrke i norge og pakistan? Utdanning?inntekt? Hva slags skole? Hva synes du om deres utd/yrke/inntekt?  
\* Hvor i Pakistan? Vært der? Beskriv! Hva gir status?  
\* yrke/utdanning tanter/onkler/besteforeldre? Tjenere?  
\* Hvorfor dine foreldre til norge? Mottatt godt?  
\* Hva synes foreldre om utd? Bra/dårlig typer? Uttrykt?  
\*Foreldre; venner fra norge/pakistan/andre land?

9: Forhold til foreldre. \* Er foreldrene dine interessert i skolen din? Opptatt av at du skal gjøre det godt? Støtter deg i valget ditt?  
\* Viktig å gjøre foreldre stolte? Hva mener foreldrene dine er viktig for å klare seg bra på skolen? Enig?  
\* Hvordan viser du takknemlighet til folksa?  
Har dine valg noe å si for foreldrenes respekt/status?  
Forskjell mellom gutter og jenter?  
\* Legger de mer vekt på utdanning enn andre foreldre?  
\* Hva tror du de forventer av deg på skolen nå? Senere?  
\* Føler du at du kan snakke med folks om faglige ting du lærer på skolen? Hjelper de til med lekser/skolen generelt?  
\* Snakket med folksa om jobb/utdanning? Hva mener de du bør se etter/viktig? Enig?

10: Kaster.(forklar hvorfor). \*Har du hørt om det? Hvilken kaste er du/foreldre/besteforeldre? Har foreldrene dine snakket om kaster? Hva sies da? Betydning i norge? Deg? Vennene dine?  
\* Hva kjennetegner kastene? Giftermål. Syed/shah? Choore? Fortell!



- \* Navn foran fornavnet, forteller om deres bakgrunn/status. Har foreldrene dine det?
- \* Er foreldrene dine fornøyd med det de har oppnådd i Norge? Hvorfor?

11: Økonomi. \* har du hørt foreldrene dine snakke om penger? Hva sies? Hvorfor Har du hørt dem snakke om at de ikke har råd til å kjøpe noe de Ønsker seg?

- \* Sender de penger til familie i Pakistan?
- \* Når kjøper de ting til deg?
- \* Synes de det er viktig å spare penger? Hvorfor? Perioder med dårligere/bedre råd enn nå? Fortell hvordan det var/hvorfor?
- \* Om du jobber ved siden av skolen/får ukelønn, kan du bruke pengene på hva du vil, eller må du bruke dem på noe bestemt?
- \* Tror du det forventes at du hjelper til økonomisk hjemme? Hvordan påvirker det valget ditt? Forskjell på gutter og jenter?

12: Kultur og status. \* Typisk Pakistaner/nordmann for deg?

- \* Foreldre opptatt av at du skal lære hvordan man gjør det i Pakistan? Hvordan viser de det? Lært eventyr/sanger fra Pakistan? Fortell! Moral?
- \* Hvordan opplever du 17. mai og julefeiring? (tenkte du på det som yngre?)
- \* Leser du utenom skolen? Hva? Språk? Kunnskap eller gøy? Leser mindre/mer nå enn før? Hvorfor?
- \* Si en bok du liker/likte godt/dårlig! Hvorfor? Liker du bøker som da Vinci koden, Erlend Loe etc. eller Ham-sun/Ibsen, eller scifi, eller faktabøker?

- \* Norge: Klassikerne; Hamsun, Vesaas, Ibsen etc. Hva er klasikere i pak. Kultur? Har dere disse eller de norske klassikerne? Ingen?
- \* Kan foreldrene dine godt norsk? Skrive og snakke? Norsk eller urdu hjemme? Kan de engelsk?
- \* Var foreldrene dine med på skoleavslutninger? Hvorfor/ikke?
- \* Har de sittet i FAU (foreldrenes arbeidsutvalg)?
- \*Pleier du å vise karakterer og res. Fra prøver hjemme? Hvorfor? Ikke?
- \* Da du var mindre, SFO?
- \* Jobbet foreldrene dine heltid/deltid/ute arbeid da du gikk på barneskolen? Pleide det å være noen hjemme da du kom hjem? Hvem?
- \*Hva gjør dere i feriene? Drar/hjemme?Hvor? Hva? Hatt lyst til å dra uten å hatt råd?
- \*Når du er med foreldrene dine, hva gjør dere da? Gjorde? (tv, musikal, idrett, tur, lage mat, lekser, kino?)
- \*Hva er bra/dårlig å se på tv? Vet du noen som liker de programmene du synes er dårlig? Hvordan er de? Er du sammen med dem? Hva ser vennene dine på? Hva med nyhetene/debattprogrammer? Hva synes foreldrene dine om det? Hvorfor?
- \* I Norge; forskjeller i musikksmak, noen synes klassisk er bedre enn vikingarna (hva er typisk for de to gruppene med mennesker?)Er det sånne skiller i Pakistanske miljøet/i Pakistan? Fortell!

13: Materielle ting. \* Eget soverom? Deler? Pc? Hvorfor?

- \* Malerier/fotografier i stua? Hva er det bilde av? Hvorfor har dere det på veggen tror du? Hvorfor ikke?
- \* Hva er foreldrene dine interessert i? Hobby?
- \* Flere etasjer? En eller flere ting som folksa er veldig glad i/ redd for og som betyr mye? Hva? Hvorfor? Vanlig i det pakistanske miljøet? Har dere et typisk pakistansk hjem?Hvorfor/ikke? Hva er typisk?
- \* Når dere skal på arrangementer, er foreldrene dine opptatt av hva de og du har på seg? Snakker de om hva andre har på seg/oppfører seg? Hva sier de da? Snakker de med hvem som helst? Eller noen de ikke bør/skal snakke med? Har du oppdaget noe sånt? Hvorfor tror du det er slik? Er noen show-offs/overlegne/innpåslitne etc? Hvem?

14: Venner og fritid. \* Hva gjør dere når dere er sammen? Hvor? Hvor ofte?

- Hva gjør dere når dere skal gjøre noe som er spesielt Gøy? Fortell! Hva snakker dere om?
- \* Er de fleste av samme etnisk/nasjonal bakgrunn som deg? Forskjellig? Betyr det noe for vennskapet/oppførselen?
- \* Synes du det er viktig å gjøre noe som likner på det vennene dine gjør eller ikke? Hva synes de er bra utd/yrke? Hvorfor? Betyr det noe for hva du vil gjøre?
- \* Hva jobber foreldrene til dine nærmeste venner med? Utdannelse? Hva?
- \* Hva gir status i din vennekrets? Hva gir ikke status?
- \* Hva tenker du på når det er snakk om begrepet ære? Hva betyr det for dine foreldre? (snakker de om ære/hva sier de da?)Kan det ha vært med på å påvirke dine

fremtidsmål/hvordan du gjør det på skolen?

## **VEDLEGG 2**

# ***UNDERSØKELSE BLANT NORSKPAKISTANSK UNGDOM***

### **Hei!**

Jeg heter Cathrine Wisløff og holder på med å skrive en masteroppgave i sosiologi på Universitetet i Oslo. Oppgaven skal handle om hvordan ens sosiale bakgrunn påvirker utdanningsvalg, ambisjoner og skoleprestasjoner. Med sosial bakgrunn mener blant annet foreldrenes yrke, utdanning og inntekt. I dagens samfunn er det slik at det er flere barn som har foreldre med høy utdanning og høy inntekt som tar høyere utdanning enn barn som har foreldre med lav utdanning og lavere inntekt. Tidligere forskning har vist at omtrent det samme er tilfellet for norskpakistansk ungdom. Norskpakistanere er dermed en av de få som skiller seg ut fra flere andre etterkommere i Norge med hensyn til dette. Men forskere vet ikke nok om årsakene til at det er slik, derfor har jeg valgt å fokusere på ungdom som har foreldre som kommer fra Pakistan. Jeg ønsker med dette å spørre om du er interessert i å være med på denne undersøkelsen.

### **HVA VIL JEG SPØRRE DEG OM?**

Siden jeg ønsker å finne fram til hvordan sosial bakgrunn påvirker ditt utdanningsvalg, kommer jeg til å stille deg spørsmål om blant annet: ditt forhold til skolen (karakterer, fag, venner, lærere), dine fremtidsplaner, dine foreldre sine yrker, økonomi, og kulturelle bakgrunn, ditt forhold til dine foreldre og om kastesystemet i Pakistan. Undersøkelsen vil gå ut på at vi snakker sammen om det som er nevnt over, og jeg spør en god del spørsmål. Intervjuet vil ta ca 1-2 timer. Jeg kommer som regel til å bruke en båndopptaker under intervjuet, men dersom du ikke ønsker det, får du slippe.

## **ANONYMITET**

All informasjon som jeg får om deg, dine foreldre og venner ikke vil kunne kjennes igjen av andre i den ferdige oppgaven. Selve intervjuet kommer til å bli lagret på en datamaskin som ingen andre har tilgang til, så det er bare jeg som vil kunne lese/høre selve intervjuet. Prosjektet vil sannsynligvis vare fram til mai 2008, og etter prosjektslutt vil opptaket fra båndopptakeren bli slettet, og alle innsamlede opplysninger anonymiseres. Deltakelse i denne undersøkelsen er frivillig, og du har all rett og mulighet til å trekke deg fra undersøkelsen når som helst. Dersom du velger å trekke deg vil den informasjonen jeg har om deg bli slettet. Det er derimot viktig for forskningsresultatene at DU ønsker å være med, og jeg hadde satt stor pris på din deltakelse. Når det gjelder spørsmål som handler om dine foreldre og deres bakgrunn fra Pakistan kan disse dreie seg om for eksempel hvorfor de kom til Norge, hva slags yrke og utdanning de har osv. Siden jeg er interessert i dette, er det viktig at du forteller dine foreldre at du vil la deg intervjuet, sånn at de vet at jeg har tenkt å spørre deg litt om dem. Det er også fint om du viser dem denne forespørselen.

Undersøkelsen er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og jeg er underlagt taushetsplikt og krav om konfidensialitet. Det betyr at de passer på at jeg overholder reglene for personvern, som for eksempel å lagre informasjon slik at ingen andre kan lese det.

Forsker:

Cathrine Wisløff

TLF: 92086207

Epost: cathrw@student.sv.uio.no

Veileder:

Mariann Stærkebye Leirvik

TLF: 22854208

epost: m.s.leirvik@sosiologi.uio.no

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

**Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om undersøkelsen og er villig til å delta i studien om hvordan sosial bakgrunn påvirker mine utdanningsvalg, ambisjoner og skoleprestasjoner.**

Signatur:

---

Hvis du **er under 18 år**, må også foreldrene dine lese dette, og skrive under. Ta med deres underskrift til meg når vi møtes til intervju.